

TAMPEREEN YLIOPISTO

Milla Kumpulainen

RAKKAUTTA JA RAJUJA OTTEITA

Japanin 1990-luvun koulutuskeskustelu Great Teacher Onizuka -televisiosarjassa

Historian pro gradu -tutkielma

Tampere 2014

Tampereen yliopisto

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

KUMPULAINEN MILLA: Rakkautta ja rajuja otteita: Japanin 1990-luvun koulutuskeskustelu
Great Teacher Onizuka -televisiosarjassa

Pro gradu -tutkielma, 107 s.

Historia

Lokakuu 2014

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan Japanissa 1990-luvulla käytyä julkista keskustelua koululaitoksen uudistustarpeesta ja niin kutsutusta kolmannesta koulutusuudistuksesta. Kuumana käynyt koulutuskeskustelu oli Japanissa osa laajempaa laman aiheuttamaa yhteiskunnallista murrosta, jossa useat aiemmin itsestäänselvänä pidetyt järjestelmät tulivat kyseenalaistetuksi.

Tutkimuksessa tuodaan aiheeseen akateemisissa piireissä vähemmälle huomiolle jäänyt näkökulma lähestymällä koulutuspoliittista keskustelua populaarikulttuurin kautta. Analyysin kohteena on eräs aikakauden suosituimmista mediatuotteista, vuonna 1998 ilmestynyt fiktiivinen televisiosarja GTO (Great Teacher Onizuka). Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin, kuinka GTO suhtautuu oman aikansa japanilaisen koululaitoksen erilaisiin ominaispiirteisiin ja millaisen suunnan se haluaa näyttää tulevalle koulutusuudistukselle.

Tutkimus jakautuu kolmiosaisen tutkimuskysymyksen kautta kolmeen osaan. Ensiksi siinä selvitetään, mitä koulun piirteitä GTO kritisoi voimakkaasti ja uudistaa täysin. Tuloksena on, että sarjan kritisoimat koulun ominaisuudet ovat rakenteellisia eivätkä ne rajoitu pelkästään kouluinstituutioon, vaan ilmiöiden voidaan nähdä koskevan laajemmin koko japanilaista yhteiskuntaa ja kaikkia ihmisten välisiä suhteita. Näitä ovat muun muassa ihmissuhteiden ehdoton hierarkkisuus ja vaatimus yhdenmukaisuudesta. GTO vaatii japanilaiseen kouluun ja yhteiskuntaan enemmän suvaitsevaisuutta ja tasa-arvoa, ja samalla se kritisoi voimakkaasti maan johtavan eliitin sodanjälkeistä politiikkaa.

Toiseksi tutkimuksessa selvitetään, mitä koululaitoksen piirteitä GTO kritisoi osittain ja tyytyy muokkaamaan tai määrittelemään uudelleen. Analyysistä käy ilmi, että tällaiset koulun ominaisuudet koskevat pitkälti yksilön asemaa yhteisössä. Sarjan arvomaailmassa eivät korostu perinteisellä japanilaisella tavalla yhteisön oikeus ja yksilön vastuu, vaan päin vastoin yksilön oikeus ja yhteisön vastuu. Niinpä koulutuksen tulisi sarjan mukaan tähdätä moraalisesti autonomisten, itsenäisten yksilöiden kasvattamiseen.

Kolmanneksi kartoitetaan, mitä koulun piirteitä GTO ei kritisoi vaan joiden suhteen sarja uusintaa vallitsevia käsityksiä ja käytänteitä. Tutkimuksessa osoitetaan, että tällainen on ennen kaikkea käsitys koulusta lasten ja nuorten tärkeimpänä elämisen ja kokemisen tilana. Tähän taas liittyy sarjassakin toistuva ajatus luonne- ja moraalikasvatuksen ensisijaisuudesta suhteessa tiedolliseen opetukseen, jonka ainoa merkitys on mahdollistaa oppilaiden arvottaminen kouluasteelta toiselle siirryttäessä.

Lopuksi tutkimuksessa todetaan, että joistakin ristiriidoista ja tiettyjen perinteisten käsitysten uusintamisesta huolimatta ei-autoritaarista ja vuorovaikutteista pedagogiikkaa kannattava GTO-televisiosarja asemoituu Japanin 1990-luvun koulutuskeskustelussa tasa-arvoa ja demokratiaa tavoittelevan kriittisen vähemmistön leiriin, joka näki valtaapitävien tahojen nationalististen ja uusliberalististen pyrkimysten vain pahentavan japanilaisen koululaitoksen ongelmia.

Sisältö

1 Johdanto.....	1
1.1 Kohti kolmatta koulutusuudistusta.....	4
1.2 Tutkimustehtävä.....	10
2 Japanilainen kasvatusajattelu ja koulun käytänteet.....	20
2.1 Pienten lasten kotikasvatus – samastumista ja riippuvuutta.....	22
2.2 Päiväkoti ja ala-aste – vapaaehtoisuutta ryhmässä.....	23
2.3 Yläaste – suorittamista koko olemuksella.....	27
2.4 Lukio – kontrolloitua yhdenmukaisuutta.....	29
2.5 Korkeakoulu – lomaa yhteiskunnasta.....	32
3 Rajoittavien ja jäykkien rakenteiden hajoittaminen – GTO kritisoi ja uudistaa.....	35
3.1 Ehdottomasta yhdenmukaisuudesta monimuotoisuuden suvaitsemiseen	37
3.2 Itsensä tukahduttamisesta ilmaisunvapauteen.....	42
3.3 Absoluuttisista hierarkioista vastavuoroiseen rakkauteen.....	46
3.4 Yksilön syyllistämisestä yhteiskunnan vastuuseen.....	51
3.5 Eliitin valtaa ja valheellista meritokratiaa vastaan.....	55
4 Autonominen yksilö yhteisön jäsenenä – GTO kritisoi osittain ja määrittelee uudelleen.....	62
4.1 Luonnekasvatus ja yhteisöllisyys.....	62
4.2 Vapaaehtoisuus ja itsekuri.....	67
4.3 Lahjakkuus ja ponnistelu.....	70
4.4 Väkivalta.....	72
4.5 Sukupuoli ja seksuaalisuus.....	77
5 Elämän koulu – GTO uusintaa vallitsevia käsityksiä.....	84
5.1 Myytti homogeenisesta kansasta.....	84
5.2 Tiedollinen opetustehtävä – ei elämää vaan kokeita varten.....	86
5.3 Koulu on lapselle paras paikka.....	92
6 Johtopäätökset.....	95
Lähteet ja kirjallisuus.....	101

1 Johdanto

Japanissa 1990-lukua on nimitetty menetetyksi vuosikymmeneksi. Se on maan historiassa merkittävä rajapyykki, jonka aikaisia yhteiskunnallisia muutoksia on verrattu suuruudessaan modernisaation aloittaneeseen Meiji-restauraatioon (1868) ja Yhdysvaltojen miehitykseen (1945–52). Toisen maailmansodan jälkeen Japani omaksui miehittäjien vaatimuksesta pasifismin ja demokratian periaatteet ja alkoi panostaa taloudelliseen kehitykseen. Sodan jälkeisen ennen näkemättömän nopean talouskasvun ansiosta Japanista tuli pian yksi maailman vauraimmista valtioista, jonka menestys herätti ulkopuolisissa ihmetystä, ihailua ja pelkoa. Kansalaisten usko loputtomaan kasvuun oli vankkumaton 1980-luvun lopun talouskuplan vuosina, mutta vuosikymmenen vaihteessa kupla puhkesi ja tuttuun suuntaan kulkenut kehitys pysähtyi.

Lama murskasi monet itsestään selvinä pidetyt järjestelmät, joille japanilainen elämäntapa ja käsitys yhteiskunnasta olivat rakentuneet. Lukuisat yritykset joutuivat konkurssiin, ja näiden joukossa oli myös vakaina pidettyjä eri alojen suuryrityksiä. Tästä seurasi historiallisen korkea työttömyys ja perinteisen työjärjestelmän romahtaminen. Talouskasvun vuosikymmeninä työllisyys oli ollut taattua ja ideaaliksi oli muodostunut elinikäinen työsuhde yhdessä yrityksessä.¹ Palkkaus ja yleneminen olivat perustuneet työsuhteen pituuteen, ja työnantaja oli ollut pääasiallinen sosiaaliturvan ja useiden palveluiden tarjoaja. 1990-luvun laman myötä työn ja toimeentulon pysyvyyteen ei voitu enää luottaa, mutta valtiolla ei ollut sosiaaliturvajärjestelmää, joka olisi tarjonnut taloudellisesti kestävää tai sosiaalisesti hyväksyttävää apua kansalaisille. Useat perheet ajautuivat velkakierteeseen, ja miehen kyvyttömyys elättää perheensä aiheutti suunnatonta häpeää. Kodittomuus ja itsemurhat kasvoivat ennätysmäisiin lukuihin.²

Laman seurauksena maan johtajien pätevyys tuli ensimmäisen kerran laajalti kyseenalaistetuksi. Sekä kungfutselainen ideologia vanhemman viisaudesta että meritokraattiseksi mielletty koulutusjärjestelmä olivat luoneet japanilaisille mielikuvan, että korkeimpiin asemiin pääsevät

1 Todellisuudessa koko uran mittainen työsuhde ei koskenut talouskasvun aikanakaan kaikkia japanilaisia, vaan se oli lähinnä suurissa yrityksissä työskentelevien valkokaulustyöntekijöiden etuoikeus. Ilmiöstä rakennettiin kuitenkin osa Japanin kansallista eetosta, ja mielikuva oli vahva niin kotimaassa kuin ulkomailla. Mouer & Kawanishi 2005.

2 Kodittomista, Gill 2001, 31–32; 163. Itsemurhista, West 2010, 218–225.

todella ne, jotka ovat taitavimpia ja viisaimpia, ja yhteiskunnan kermasta muodostuvan virkamiehistön ajateltiin yleisesti olevan korruption kaltaisten paheiden ulottumattomissa. Todellisuudessa korruptio on kuitenkin merkittävä rakenteellinen osa Japanin poliittista järjestelmää. 1990-luvulla ryvettyi erityisesti pyyteettöminä yhteiskunnan palvelijoina pidettyjen virkamiesten maine, kun järjestelmällinen valtion varojen väärinkäyttö ja tehtävien laiminlyönti paljastuivat suurelle yleisölle. Media nosti esille räikeitä korruptiotapauksia kuukausi toisensa jälkeen, ja kansalaiset alkoivat vaatia johtajia vastuuseen teoista, joita aiemmin oli katsottu läpi sormien. Poliittiseen päätöksentekoon haluttiin saada enemmän läpinäkyvyyttä.³

Väärinkäytösten lisäksi luottamusta heikensi johtajien kyvyttömyys toimia tehokkaasti kriisitilanteessa. Heidän itsekään politiikkansa katsottiin ajaneen maan lamaan, mutta heillä ei ollut tarjota toimivia keinoja tilanteen ratkaisemiseksi. Luottamuspulaa pahensi entisestään vuoden 1995 Koben maanjäristys, joka oli inhimillisen katastrofin lisäksi suuri poliittinen katastrofi. Kolmasosan Koben kaupungista tuhonnut ja 6400 kuolonuhria vaatinut maanjäristys paljasti, ettei viranomaisilla ollut kunnollista toimintasuunnitelmaa katastrofin varalle, eikä suuren järistyksen todellisia vaikutuksia oltu osattu arvioida. Pelastus- ja avustustoimien aloittaminen kesti todella kauan, ja virallisia tahoja ennen siihen olivat ryhtyneet jo *yakuza* eli järjestäytyneet rikolliset ja pian heidän jälkeensä eri puolilta Japania saapuneet nuoret vapaaehtoiset.⁴

Osa japanilaisista piti Koben maanjäristystä jonkinlaisena lopunajan merkinä tai rangaistuksena maan valitsemasta väärästä tiestä. Vain kaksi kuukautta myöhemmin tapahtui toinen koko maata järkyttänyt katastrofi, joka liittyi monella tavalla samaan tematiikkaan ja herätti ihmisissä aivan uudenlaista turvattomuutta ja epävarmuutta. Uskonnollinen *Aum Shinrikyō* -lahko teki 20.3.1995 Japanin historian suurimman terrori-iskun vapauttamalla sariinikaasua Tokion metrossa. Iskussa kuoli 12 ja loukkaantui 5500 ihmistä. Poliisitutkimuksissa selvisi, että teon motiivina oli lahkon suunnitelma jouduttaa pian lähestyvää maailmanloppua, mihin tarkoitukseen se oli valmistanut lukuisia erilaisia joukkotuhoaseita. Eräs eniten hämmennystä ja kauhua herättänyt seikka oli se, että useat lahkon jäsenet olivat valmistuneet maan parhaista yliopistoista ja olivat hyväpalkkaisissa ja arvostetuissa töissä. Mikä oli mennyt pieleen, kun maan kyvykkäin eliitti ajautui epäinhimillisiin hirmutekoihin?⁵

3 Kingston 2004, 22–25.

4 Özerdem & Jacoby 2006, 38–44.

5 Kingston 2004, 16–17.

Samaan historialliseen ajankohtaan kylmän sodan loppumisen ja Japanin laman kanssa osui myös Shōwa-keisari Hirohiton kuolema vuonna 1989. Hän oli johtanut maata myös sen imperialististen pyrkimysten aikana vuosina 1931–1945, ja hänen elinaikanaan virallinen totuus Japanin armeijan toimista oli hyvin kaunisteltu. Keisarin kuoleman jälkeen kävi vähitellen mahdolliseksi alkaa puhua sodan hirveyksistä, ja Japani joutui viimein kohtaamaan oman menneisyytensä Aasiassa. Kaikkia tämä ei ole miellyttänyt, eikä prosessi ole ollut japanilaisille missään nimessä mukava tai helppo. 1990-luvulla vahvistuivatkin sekä avoimempi ja reflektiivisempi tapa käsitellä sotaa että demokratiaa ja länsimaalaisuutta kritisoiva uusnationalismi.⁶

Japanin pitkään jatkuneet kasvu ja kehitys olivat pysähtyneet kovalla rysäyksellä, ja mielikuva aina vain paremmasta huomisesta ei enää vastannut todellisuutta. Niinpä menetetyllä 1990-luvulla menetettiin materiaalistien ja rakenteellisten seikkojen lisäksi usko tulevaisuuteen. Järjestelmää, jonka oli aiemmin esitetty takaavan kansakunnan menestyksen, oli pakko alkaa tarkastella kriittisesti. Julkisuudessa alettiin kyseenalaistaa monia entisiä itsestäänselvyksiä, ja pian maassa vallitsi laaja konsensus siitä, että jotakin suurta oli pakko tehdä, sillä vanhaan ei ollut enää paluuta. Uudistusten suunta aiheutti kuitenkin voimakkaita erimielisyyksiä. Taustalla olivat sekä näkemykselliset erot että kaikkien tahojen haluttomuus joutua itse maksumieheksi. Koska japanilaiselle politiikanteolle on tyypillistä tavoitella radikaalien muutosten sijaan maltillisia uudistuksia, oli 1990-luvullakin odotettavissa, ettei nopeisiin ja laajoihin poliittisiin reformeihin tultaisi kansalaisten kasvavista vaatimuksista huolimatta ryhtymään.⁷

Tässä pro gradu -tutkielmassa keskityn tarkastelemaan 1990-luvulla käydyn uudistuskeskustelun haaraa, joka käsitteli japanilaista koulutusta. Koululaitos oli nimittäin yksi voimakkaan uudistuspaineen alla olleista instituutioista. Moderni koulutulaitos oli vastannut nopeasti kehittyvän teollisuusyhteiskunnan tarpeisiin, mutta 1990-luvulla oltiin laajasti sitä mieltä, että vanha järjestelmä ei ollut enää toimiva. Paine uudistukselle tuli kahdelta taholta. Ensinnäkin koettiin tarvetta reagoida globalisoituvan maailman muuttuvaan taloudelliseen tilanteeseen. Aikaisemmin kansainvälisissä testeissä erinomaisesti menestyneiden japanilaisten koululaisten osaamistaso oli alkanut laskea, ja kilpailukyvyn säilyttämiseksi alettiin vaatia muutoksia koulutukseen. Toinen syy oli lasten ja nuorten ongelmat, joista tuli 1990-luvulla merkittävä puheenaihe. Nuorisorikollisuuden ja koulujen ongelmien mittakaava ei ollut kansainvälisesti verrattuna mitenkään suuri, mutta aiheen

6 Avoimemmasta historiasuhteesta Kingston 2004, 12–14. Nationalistisesta historiantulkinnasta Kersten 1999.

7 Kingston 2004, 1–4.

ympärille nousi Japanissa mediapaniikki ja tilanteen koettiin kärjistyneen hälyttävällä tavalla. Aikuisten oli usein vaikea ymmärtää, mistä nuorten raaka ja selittämättömältä vaikuttava väkivalta ja muut ongelmakäyttäytymisen muodot kumpusivat, ja aikakauden keskustelua leimaa jopa eräänlainen ”nuorisofobia”. Koulua vaadittiin reagoimaan sekä taloudellisiin että sosiaalisiin ongelmiin, sillä sen katsottiin epäonnistuneen kasvatus- ja sosialisatiotehtävässään.⁸

Tässä työssä pureudun japanilaisesta koulusta käytyyn aikalaiskeskusteluun tarkkaan rajatusta näkökulmasta, jossa tarkastelen yhtä ääntä, yhtä tiettyä näkökulmaa. Sen esittää eräs oman aikansa suosituimmista mediatuotteista, vuonna 1998 ilmestynyt fiktiivinen televisiosarja *Great Teacher Onizuka* (*Gurēto Tīchā Onizuka*, virallisesti lyhennettynä GTO). Kuvailen seuraavassa luvussa ensin tarkemmin japanilaista koulutuspolitiikkaa ja sitä tilannetta, jossa koulukeskustelua 1990-luvulla käytiin. Sen jälkeen esittelen laajemmin tämän nimenomaisen tutkimuksen lähtökodit.

1.1 Kohti kolmatta koulutusuudistusta

Japanin sodanjälkeistä politiikkaa on hallinnut lähes keskeytyksettä oikeistolainen Liberal Democratic Party (LDP, *Jiyū Minshutō*). LDP on muodostanut liitoksia monenlaisten pienempien poliittisten ryhmittymien kanssa, ja se on onnistunut sopeutumaan aina riittävästi poliittisen ilmapiirin muutoksiin säilyttäen valta-asemansa. Hallitsevia ajatuksia sen politiikassa ovat kuitenkin aina olleet konservatismi, nationalismi ja talouskeskeisyys. Yhdysvallat halusi miehityksensä aikana puhdistaa Japanin aggressiivisesta nationalismista ja demokratisoida poliittisen järjestelmän, mutta kylmän sodan syttymisen takia kaikkein tärkeimmäksi tavoitteeksi tuli tehdä Japanista mahdollisimman nopeasti länsimaalaisen kapitalismin mallimaa Aasiassa. Niinpä poliittisen ja taloudellisen eliitin uudelleenkoulutus jäi pintapuoliseksi, ja johtavissa asemissa jatkoivat pitkälti samat henkilöt, jotka olivat hallinneet maata sotaa edeltävänä ultranationalismin ja militarismin aikana.⁹ Sodan jälkeisen talousihmeen toimeenpanijana oli valtaa pitävä rautakolmio, jonka muodostivat LDP, virkamiehistö ja suuryritykset. Näillä tahoilla on vahvat yhteydet toisiinsa henkilökohtaisten suhteiden ja yhteisten intressien kautta. Heidän politiikkansa ansiosta Japanille annettiin ulkomailla sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä käytetty lempinimi Japan Inc.,

8 Fujita 2003, 156–158; Erbe 2003, 57, 66; Kotani 2004, 32; Arai 2006, 216.

9 Kingston 2004, 13, 21.

sillä koko valtio oli kuin valtava suuryritys, jossa hallinto ja bisnesmaailma kietoutuivat erottamattomasti yhteen.

Politiikan teko Japanissa on yleisesti ottaen hidasta ja uudistuksia on vaikeaa saada aikaan. Tätä selittää osaltaan japanilaisten ihmissuhteiden toiminnan logiikka, joka läpäisee luonnollisesti myös poliittisen kentän. Vaikka kyseessä onkin karkea yleistys, Japania voidaan kuvata vertikaalisten suhteiden yhteiskunnaksi. Horisontaalisen, esimerkiksi samaan luokkaan tai asemaan perustuvan solidaarisuuden sijaan tärkeintä on hierarkkinen, pystysuora luottamus- ja riippuvuussuhde ja tällaisten suhteiden muodostama ketju. Yksinkertaistetusti työelämän termejä käyttäen työntekijöillä on jokaisella henkilökohtainen suhde esimieheensä, ja se on tärkeämpi kuin heidän keskinäiset suhteensa. Esimiehellä taas on henkilökohtainen side johonkin ylemmän tason johtohenkilöön, ja tällä taas oman ketjunsä kautta aina yrityksen johtajaan asti. Kun joku ketjun jäsen pääsee etenemään, myös kaikki hänen alapuolellaan olevat etenevät. Jos taas joku ylempänä tekee virheen ja putoaa pois järjestelmästä, myös häneen yhteydessä olleet alemmat henkilöt menettävät suhteensa ylempiin tahoihin. Tällainen henkilökohtaisiin ja hierarkkisiin suhteisiin perustuva järjestelmä ei kannusta radikaaleihin irtiottoihin tai protesteihin vaan tuottaa konservatiivista ja konsensushakuista politiikkaa. Samoin poliittinen johtajuus ei perustu niinkään puhelahjoihin ja karismaattiseen persoonallisuuteen kuin kykyyn ylläpitää suhdeverkostoja sekä maineeseen uskollisena ja luotettavana toimijana.¹⁰

Myös koulutuspolitiikka on ollut LDP:n ja sen kumppaneiden politiikkaa Japan Inc.:n tarpeisiin. Taloudellinen ja yhteiskunnallinen kriisi 1990-luvulla pakotti pohtimaan vakavasti myös koulutuksen uudistustarvetta, ja tämä oli kolmas kerta maan historiassa, kun asiasta tuli ajankohtainen. Ensimmäinen suuri koulutusreformi tehtiin 1800-luvun lopulla Meiji-restauraation muiden suurten muutosten yhteydessä. Jotta maa modernisoituisi tehokkaasti ja saisi teollisessa kehityksessä lännen kiinni, luotiin kaikille yhteiskuntaluokille avoin peruskoulujärjestelmä. Siitä tuli samalla väline nationalismille, sillä näin koko kansalle pystyttiin opettamaan oppia yhtenäisyydestä absoluuttisen keisarin alamaisina. Kehitys huipentui militaristisella 1930-luvulla, jolloin koululaitos oli puhtaasti valtion imperialistisen politiikan ja kontrollin väline. Sotatappio ja Yhdysvaltojen miehitys toivat Japaniin valtavia muutoksia, ja koulutuskin koki toisen suuren uudistuksen. Kouluasteet järjestettiin vastaamaan amerikkalaista 6-3-3-4 -mallia, ja koululainsäädäntö ja opetussuunnitelmat muotoiltiin vapauden, demokratian ja rauhan periaatteiden

¹⁰ Hendry 2003, 224.

mukaisiksi.¹¹ Muutokset oli kuitenkin tuotu Japaniin nopeasti ulkoa päin, eivätkä kaikki olleet niihin suinkaan tyytyväisiä. Miehityksen päätyttyä Japanin koululaitosta onkin viety koko ajan vähitellen takaisin kohti nationalismia ja keskusjohtoisuutta. Yksi merkittävä ja paljon myös vastarintaa nostattanut askel tällä saralla otettiin vuonna 1989, kun sodan jälkeen kiellettyjen kansallislaulun ja valtion lipun käyttö määrättiin jälleen pakolliseksi koulujen virallisissa tilaisuuksissa. Myös Japanille epäedullisten asioiden sensurointi historian oppikirjoista on herättänyt aika ajoin kiivasta keskustelua, ja 1990-luvulla valtio kiristi oppikirjojen jo ennestäänkin tiukkaa kontrollia.¹²

Japanin koulutuspolitiikassa on toisen maailmansodan jälkeen ollut selkeä jako konservatiiviseen siipeen ja tasa-arvoa ja demokratiaa painottavaan kriittiseen siipeen. Jako noudattelee melko tarkasti jakoa oikeistoon ja vasemmistoon. Konservatiiveihin kuuluvat LDP ja sen kanssa yhteistyötä tekevät puolueet, opetusministeriö¹³ virkamiehineen, joilla on suurin valta koulusta koskevista päätöksissä, talouselämän johto sekä erilaiset paikalliset hallinnolliset elimet. Kaikki edellä mainitut tahot pystyvät vaikuttamaan koulutuspoliittiseen päätöksentekoon suorasti tai epäsuorasti. Kriittinen siipi taas on jätetty pitkälti kuulematta ja suljettu päätöksenteon ulkopuolelle. Tähän ryhmittymään kuuluvat oppositiopuolueet sekä useat eturyhmät kuten opettajien ammattiliitot.¹⁴ LDP:n ja opetusministeriön voimakkain vastustaja oli pitkään opettajien suurin ammattiliitto, vasemmistolainen *Nihon Kyōshokuin Kumiai*, mutta se menetti asemansa vuonna 1995 tehdyn uuden linjauksen takia. Liitto päätti tehdä yhteistyötä opetusministeriön kanssa, mitä perusteltiin tarpeella tarttua kaikkiin keinoihin koulujen pahentuvaan kiusaamisongelmaan, mutta taustalla oli myös huoli jäsenkadosta. Liitto kuitenkin menetti suurimman osan vaikutusvallastaan, sillä se ei saanut omaa ääntään kuuluviin ja se sulautettiin lopulta osaksi ministeriötä. Samaan aikaan sen merkittävin kumppani sosialistinen puolue menetti asemansa poliittisella kentällä, joten 1990-luvun jälkipuoliskolla konservatiiveilla ei ollut enää koulutusuudistuksen suhteen vahvoja poliittisesti järjestäytyneitä vastustajia.¹⁵

Vaikka kolmannen koulutusuudistuksen suurimmat vaikutukset alkoivat näkyä vasta vuosituhaten vaihteessa, sen juuret ovat jo aikaisemmilla vuosikymmenillä. Japanin opetusministeriö kutsuu kolmanneksi koulutusuudistukseksi vuosia 1984–2000, mutta pidän vielä käyttökelpoisempana

11 Stephens 1991.

12 Yoneyama 1999, 150.

13 Vuodesta 2001 opetus-, kulttuuri-, urheilu-, tiede- ja teknologiaministeriö.

14 Poukka 2011, 159.

15 Erbe 2003, 62.

Päivi Poukan määritelmää, jossa eritellään uudistuksen ensimmäinen vaihe vuosina 1984–1994 ja toinen vaihe vuosina 1995–2003. Vuonna 1984 pääministeri Nakasone perusti hallituksen alaisuuteen erityistoimikunnan, jonka tarkoituksena oli löytää ratkaisuja koulutukseen liittyviin ongelmiin ja valmistaa Japanin koululaitosta uuden vuosituhannen haasteisiin. Tuloksena oli vuonna 1989 uusi opetussuunnitelma, joka otettiin käyttöön perus- ja toisella asteella vuosina 1992–1994.¹⁶ Nationalististen elementtien, kuten lipun ja kansallislaulun pakolliseksi tekemisen lisäksi suurin muutos oli kurinpidon ja valvonnan lisääminen. Oppilaan koko olemus ja käytös asetettiin jatkuvan tarkkailun alle, ja eri osa-alueita, kuten yhteistyöhalukkuutta ja opiskelumotivaatiota, alettiin arvostella numeroasteikolla.¹⁷

Ensimmäisessä vaiheessa usko Japanin taloudelliseen menestykseen oli vielä suuri, mutta lama ja jatkuvasti pahenevilta vaikuttavat lasten ja nuorten ongelmat nostivat esiin tarpeen suuremmille muutoksille. Koulun ongelmien ytimenä pidettiin moraalikysymyksiä. Aiemmin japanilaisen koulun tärkeimpänä tehtävänä olleen moraalikasvatuksen asema erillisenä aineena oli poistettu Yhdysvaltojen toimesta, mutta 1990-luvulla keskustelu moraalikasvatuksen tarpeesta ja laadusta muodostui jälleen kouludiskurssin keskeiseksi teemaksi. Suurimpien vaikuttajatahojen suhtautuminen moraalikasvatukseen on Poukan tiivistelmää mukaillen seuraavanlainen. Ensinnäkin LDP ja sen valvoma erityistoimikunta kannattivat perinteisten arvojen ja isänmaanrakkauden opettamista virallisten oppimateriaalien kautta. Toiseksi opetusministeriö painotti hyvän käytöksen koulumista kurinpidollisilla keinoilla. Kolmanneksi taloussektori vaati sekulaaria moraliopetusta, joka kehittäisi tottelevaisuutta ja hyvää työmoraalia, sekä toivoi uusliberalistisessa hengessä yksilöllisiä opiskelumahdollisuuksia lahjakkuuden hyödyntämiseksi. Neljänneksi opettajien suurin ammattiliitto vastusti kaikkea valtion kontrolloimaa moraalikasvatusta, sillä sen pelättiin johtavan takaisin sodanaikaiseen keskusjohtoiseen nationalismiin.¹⁸

Tutkimani televisiosarja ilmestyi vuonna 1998 ja otti siis osaa koulutusuudistuksen toisen vaiheen keskusteluun. Opetussuunnitelmaa muutettiin kuitenkin jo samana vuonna, ja nämä muutokset tulivat voimaan vuosina 2002–2003. Monet ovat pitäneet tätä uudistusta hätiköitynä ja huonosti valmisteltuna. Monella tavalla kriisiytyneessä yhteiskunnassa reformista sinänsä oli tullut itseisarvo, ja muutosta vaadittiin miettimättä välttämättä syvällisemmin sen sisältöä ja todellisia

16 Poukka 2011, 155–156.

17 Yoneyama 1999, 10–12.

18 Poukka 2011, 168–169.

vaikutuksia.¹⁹ Koulua syytettiin herkästi kaikista mahdollisista ongelmista, mutta syytökset jakautuivat kahteen lähtökohdiltaan erilaiseen leiriin. Enemmistö näki, että koulu ei ollut onnistunut toteuttamaan tavoitteitaan uusien sukupolvien kasvattajana ja sosiaalistajana. Kriittisempi vähemmistö taas oli sitä mieltä, että nuo tavoitteet olivat olleet alun perinkin vääriä ja koulun rakenteet itse asiassa tuottivat pahoinvointia ja ongelmakäyttäytymistä. Julkinen mediakeskustelu keskittyi kauhistelemaan nuorten tekemiä raakuuksia ja lähinnä vahvasti vastakkainasettelua opettajien ja oppilaiden tai opettajien ja vanhempien välillä. Kriittiset mutta mediassa vähemmälle huomiolle jääneet tahot taas näkivät sekä ongelmien että niiden ratkaisujen löytyvän syvemmältä yhteiskunnan rakenteista ja vaikuttavan kaikkiin japanilaisiin.²⁰

Tavoitteista ja ideologioista riippumatta kaikki tahot regoivat nuorison kriisiin ja pitivät siihen puuttumista tärkeänä. Kriisiin vetoamalla oikeutettiin mitä moninaisimpia pyrkimyksiä, joilla ei välttämättä aina ollut todellista yhteyttä ongelmien ratkaisuun. Nuorison ongelmakäyttäytyminen oli puhututtanut Japanissa jo vuosikymmeniä, ja pitkään jatkunut keskustelu vain kärjistyi 1990-luvulla. 1970-luvulla keskiössä olivat olleet moottoripyöräjengit ja katujen rikollisuus. 1980-luvulla taas lähes kaikki nuoret kävivät jo lukion, joten nuorten ongelmista tuli koulun ongelmia. Aluksi huomiota herättivät nuorten väkivalta ja vandalismi, mutta vuonna 1985 koulutyttöjen itsemurha nosti otsikoihin kiusaamisen, jota pidettiin raskaampana ja vaikeammin havaittavana kuin ennen. Vuonna 1994 uutisissa esiintyi uusi aalto kiusaamiseen liittyvistä itsemurhista, ja moraalinen paniikki nousi huippuunsa. Media loi kuvan, että valtava määrä lapsia ja nuoria elää jatkuvasti peläten toisiaan, ja kiusaaminen, itsemurha tai muu katastrofi voi osua kenen tahansa kohdalle. Nuorison ongelmia käsittelevää kirjallisuutta julkaistiin vuonna 1995 yli kaksinkertainen määrä aikaisempiin vuosiin verrattuna, ja loppuvuosikymmenen ajan määrä oli yli 120 nidettä vuosittain. Vuoden 1998 tienoilla nuorisodiskurssi monipuolistui. Esillä olivat muun muassa työrauhaongelmat, rikollisuus, koulunkäynnin välttely ja kotiin eristäytyminen, itsemurhat sekä ennen kaikkea impulsiivinen väkivaltainen käyttäytyminen.²¹

Todellisuudessa nuorten rikollisuudessa ja väkivaltaisuudessa ei näy merkittävää tilastollista muutosta, mutta 1990-luvun lopulla koululaisten tekemät raa'at murhat saivat valtavasti julkisuutta. Uhreina oli niin toisia oppilaita, opettajia, perheenjäseniä kuin ventovieraitakin.²² Tekoja kuvattiin

19 Fujita 2003, 159–160.

20 Erbe 2003, 57, 66; Yoneyama 1999, 15.

21 Erbe 2003, 54–61, 67–69.

22 Foljanty-Jost & Metzler 2003, 9–15.

yleensä täysin ennalta-arvaamattomiksi, ja alettiin puhua lapsista, joilla vain ”napsahtaa päässä” (*kireru kodomo*). Vanhemmat ja opettajat havahtuivat suurina joukkoina siihen, että he eivät tiedä lainkaan, mitä lapset ja nuoret ajattelevat, eivätkä pysty ymmärtämään, miksi nämä toimivat niin kuin toimivat. Aikuisten ja lasten välisen yhteyden koettiin kadonneen, ja lapset alkoivat näyttäytyä jonakin, joka oli joko vaarassa tai vaarallinen.²³

Vuosituhanen vaihteessa toteutettua koulutusuudistusta pidetään nykyään yleisesti epäonnistuneena. Ajauksena oli ollut vähentää koululaisten stressiä ja koulun kuormittavuutta, joiden uskottiin aiheuttavan nuorille pahoinvointia. Uudistusta markkinoitiin *yutori*-koulutuksena eli vapaampana ja rennompana koulunkäyntinä, joka antaisi oppilaille tilaa myös hengähtää ja ilmaista itseään vapaammin. Tavoite pyrittiin kuitenkin toteuttamaan lähinnä ajankäytöllisin keinoin puuttumatta opetustapoihin tai koulun perimmäisiin tavoitteisiin. Uudenlaiseen ajankäyttösuunnitelmaan yhdistyi jo vuonna 1989 aloitettu portaattainen lauantain koulupäivistä luopuminen, mutta opetusta vähennettäessä oppisisältöjä ei kuitenkaan supistettu vastaavasti kaikissa aineissa. Samoin vuosituhanen vaihteessa alkoivat näkyä vuonna 1989 vireille laitetun koulun valintaa koskevan uudistuksen vaikutukset. 1990-luvulla koulun valinta ei ollut enää niin tiukasti sidoksissa asuinpaikkaan, vaan siitä tehtiin joustavampaa, jotta voitaisiin vastata paremmin jokaisen perheen ja oppilaan tarpeisiin.²⁴ Nämä kaikki uudistukset johtivat kuitenkin lopulta eriarvoisuuden lisääntymiseen. Yleinen osaamistaso laski, mutta parempiin lukioihin ja yliopistoihin pääsy edellytti edelleen suurten tietomäärien hallintaa. Niinpä opintomenestykseen alkoi vaikuttaa entistä enemmän se, kuinka paljon perheellä oli varaa sijoittaa lapsensa koulutukseen. Ensinnäkin koulun ulkopuolisen maksullisen opetuksen merkitys kasvoi. Toiseksi erot koulujen lukukausimaksuissa asettivat oppilaat vielä aiempaa epätasa-arvoisempaan asemaan. Vähävaraisempien perheiden mahdollisuus hyödyntää valinnanvapautta oli nimittäin rajallinen, sillä koulujen keskinäiset erot opetuksen tasossa ovat Japanissa yleisesti ottaen huimia, ja ero näkyy usein lukukausimaksuissa. Lisäksi yksityisten koulujen, joissa on kaikkein korkeimmat lukukausimaksut, ei tarvinnut noudattaa uudistuksia, joten ne pystyivät valmentamaan oppilaansa pääsykokeisiin julkisia kouluja paremmin esimerkiksi säilyttämällä lauantain opetuksen.²⁵ Japanilaisen koulun opetustavat puolestaan eivät nykyäänkään kannusta itseilmaisuuksiin ja kriittiseen ajatteluun, vaikka kansainvälisen kilpailukykyyn säilyttämisestä huolissaan olevat tahotkin ovat

²³ Arai 2006, 216–222.

²⁴ Fujita 2003, 155; Yoneyama 1999, 139.

²⁵ Nomi 2006. Lukiot olivat maksullisia julkisellakin puolella vuoteen 2010 asti.

pitkään peräänkuuluttaneet itsenäisten ongelmanratkaisutaitojen tärkeyttä. Uudistusten jälkeenkin suurin osa ajasta kuluu yhä valmistautuessa pääsykokeisiin, joiden luonne ulkoa opetellun tiedon mittaajina ei ole muuttunut.

Esimerkiksi kasvatussociologi Hidenori Fujita onkin esittänyt, että *yutori*-koulutus oli ainoastaan kiireellä valmisteltu hätäratkaisu, jolla yritettiin reagoida kohua herättäneisiin murhatapauksiin.²⁶ 2000-luvulla on jatkettu koululaitoksen muokkaamista jälleen samassa konservatistisessa, nationalistisessä ja uusliberalistisessa hengessä, jossa pääministeri Nakasonen erityistoimikunta aloitti uudistusvalmistelut vuonna 1984, ja joka on ollut hallitsevan eliitin pitkän tähtäimen linjaus aina miehityksen päättymisestä asti. Japanin koulutuspolitiikkaa voimakkaasti kritisoiva Shoko Yoneyama jopa esittää, että kenties kaikki luovuutta ja yksilöllisyyttä vahvistamaan tehdyt uudistukset on alun perinkin suunniteltu epäonnistumaan, ja niitä on käytetty vain tekosyinä lisätä valtion kontrollia.²⁷ Joka tapauksessa *yutori*-kokeilu sai vapaamman kasvatusajattelun näyttämään tehottomalta ja japanilaiseen yhteiskuntaan sopimattomalta. Konservatiivien seuraava suuri askel oli vuodelta 1947 peräisin olevan koulutusta koskevan perustuslain muuttaminen vuonna 2006 patrioottisempaan, uskonnollisempaan ja vähemmän demokraattiseen suuntaan.²⁸ 1990-luvulla poliittisen asemansa menettäneet liberaalimpaa kasvatusta kannattaneet kriittiset tahot eivät ole toistaiseksi saaneet vahvistettua poliittista vaikutusvaltaansa.

1.2 Tutkimustehtävä

Tässä tutkimuksessa haluan tarkastella vuonna 1998 ilmestyneen japanilaisen televisiosarjan Great Teacher Onizukan (GTO) panosta edellä kuvattuun keskusteluun koulutuksen kriisistä ja koulun uudistustarpeista. Sarjassa on 12 jaksoa ja se perustuu Tōru Fujisawan samannimiseen sarjakuvaan, joka oli alkanut ilmestyä edellisellä vuonnalla. GTO:n valinta koulutusuudistuksesta käytyä keskustelua käsittelevän tutkimuksen kohteeksi on erittäin perusteltua, sillä sarja saavutti todella korkeat katsojaluvut (katsojaosuus keskimäärin 28,5 %) ja siitä tuli pian yksi kuuluisimmista nuorten elämää ja koulua käsittelevistä televisiosarjoista Japanissa. Kyseessä on siis suuren määrän japanilaisia tavoittanut suosittu mediatuote. Lisäksi sarjan juoni muodostuu siitä, että päähenkilö

²⁶ Fujita 2003, 161.

²⁷ Yoneyama 1999, 151. Esimerkiksi käytös- ja asennearviointia perusteltiin sillä, että näin koulussa voitaisiin antaa painoarvoa muillekin kuin tiedollisille asioille.

²⁸ Lebowitz & McNeill 2007. Lakiuudistuksesta käydystä keskustelusta ks. Okada 2002.

Onizuka saapuu uudistamaan kriisissä olevan koulun niin, että siellä on jälleen sekä oppilaiden että opettajien hyvä olla. Niinpä on selvää, että fiktiivisyydestään ja viihteellisyydestään huolimatta GTO ottaa osaa aikansa keskusteluun koulutuksen uudistamisesta.

Tutkimustehtävänäni on selvittää, kuinka GTO suhtautuu oman aikansa japanilaisen koululaitoksen erilaisiin ominaispiirteisiin ja millaisen suunnan se haluaa näyttää tulevalle koulutusuudistukselle. Tutkimuskysymys jakautuu tarkemmin kolmeen osaan: (1) Mitä koulun piirteitä sarja kritisoi ja uudistaa täysin, (2) mitä piirteitä se kritisoi osittain ja tyytyy muokkaamaan tai määrittelee uudelleen, ja (3) mitä piirteitä sarja ei kritisoi ja näin ollen uusintaa vallitsevia käsityksiä ja käytänteitä?

Japanin kolmanteen koulutusuudistukseen liittyvää keskustelua on tutkittu yleensä hieman toisenlaisista näkökulmista. Leonard Schoppa (1991) on esimerkiksi tarkastellut poliittisen kentän jakautumista koulutusuudistuksen ensimmäisessä vaiheessa ja käsitellyt erityisesti japanilaisten poliitikkojen kyvyttömyyttä toteuttaa aikomiaan uudistuksia käytännössä. Gesine Foljanty-Jostin (2003) toimittamassa monitieteellisessä artikkelikokoelmassa taas analysoidaan niin kutsuttua nuorisokriisiä. Kirjoittajat tutkivat nuorten ongelmakäyttäytymisestä käytyä keskustelua ja tilanteeseen reagoimista muun muassa koulujen, paikallisyhteisöjen ja rikoslainsäädännön näkökulmasta. Sosiologi Shoko Yoneyama (1999) antaa japanilaista lukiota käsittelevässä tutkimuksessaan äänen oppilaille itselleen ja tuo esille etenkin nuorten kritiikin koululaitosta kohtaan. Hän tarkastelee nuorten omaa ymmärrystä esimerkiksi koululaisten väkivaltaisuudesta ja syistä jäädä pitkiksi ajoiksi pois koulusta. Päivi Poukka (2011) puolestaan analysoi kasvatustieteen alaan kuuluvassa väitöskirjassaan vuosituhanen vaihteessa käyttöön tulleita uusia moraalikasvatuksen oppikirjoja. Näin hän valottaa maan poliittisen johdon ja opetusministeriön näkemystä koulukasvatuksen tavoitteista ja käytännön keinoista niiden saavuttamiseksi. Sen sijaan japanilaisesta koulutuksesta käytyä keskustelua ei ole tietääkseni aikaisemmin tutkittu populaarikulttuurin näkökulmasta. Niinpä lähtökohtani tarkastella fiktiivistä televisiosarjaa poliittisena puheenvuorona täydentää aiheesta tehtyä tutkimusta. Teen tässä työssä näkyväksi sellaisen osanottajan Japanin 1990-luvun koulutuskeskustelussa, joka on aiemmin jäänyt vähemmälle akateemiselle huomiolle.

Japanilaista koululaitosta itseään taas on käsitelty maan omissa akateemisissa piireissä luonnollisestikin runsaasti, mutta Hiroyuki Yamada sekä Yasuhiko Jinnouchi et al. toteavat, että

kotimaassa luokkahuoneiden todellisen arjen ja sen monimuotoisuuden tutkiminen on ollut kovin vähäistä. Pääosassa ovat sen sijaan olleet normatiiviset ja arvolatautuneet selvitykset siitä, mitä opettajilta odotetaan ja kuinka asioiden tulisi olla.²⁹ Toki Japanissa on tehty myös neutraalimpaa empiiristä tutkimusta esimerkiksi koulujen kiusaamisongelmasta ja sen syistä, mutta tämän kaltainen tutkimus ei ole koskaan saanut yhtä paljon näkyvyyttä kuin aatteelliset ja sensaatiohakuiset kevyemmät kirjoitukset.³⁰ Tukeudun kuitenkin tässä tutkimuksessa japaninkielisen kirjallisuuden sijaan itselleni paremmin saatavilla olevaan englanninkieliseen kirjallisuuteen, jota sekä japanilaiset että muun maalaiset tutkijat ovat julkaisseet japanilaiseen koululaitokseen ja sen taustalla vaikuttavaan kasvatusajatteluun liittyen kohtalaisen paljon. Englanninkielisessä tutkimuksessa on myös valotettu viime vuosikymmeninä juuri japanilaisen koulun arkea muun muassa etnografoiden ja kyseytutkimusten kautta,³¹ mikä on oleellista oman tutkimuskysymyksen kannalta.

Vaikka kyseessä on historian alan pro gradu -tutkielma, olen käyttänyt hyvin vähän varsinaisesti historian alaan kuuluvaa kirjallisuutta. Tämä johtuu siitä, että historiatieteen nimissä tehtyä tutkimusta Japanin koululaitoksesta ja siitä käydystä keskustelusta on olemassa todella vähän. Käyttämässäni kirjallisuudessa, joka edustaa muun muassa kasvatustiedettä, psykologiaa, sosiologiaa ja sosiaaliantropologiaa, on kuitenkin otettu hyvin huomioon ilmiöiden historiallinen ulottuvuus. Koska työni käsittelee 1990-lukua, olen tukeutunut pääasiassa 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa julkaistuihin tutkimuksiin. Kuvaan näitä tutkimuksia tarkemmin vielä luvussa 2, jossa taustoitan japanilaista kasvatusajattelua ja koululaitosta.

Metodi

Tarkastelen aineistoani teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysia voidaan kuvata tekstianalyysiksi, jossa etsitään tekstin merkityksiä ja jolla ”pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa”.³² Tuomen ja Sarajärven mukaan laadullinen

29 Yamada 2010, 72; Jinnouchi et al. 1999, 129. Ackermannin mukaan ilmiö on nähtävissä muissakin yhteiskunnallisissa aiheissa. Hänen mukaansa Japanissa on tyypillisempää verrata rappiollisena esitettyä yksinkertaistettua todellisuutta yleisiin ideaaleihin sen sijaan, että tutkittaisiin ihmisten todellisia elämäntilanteita ja yritettäisiin selvittää konkreettisia ja realistisia keinoja ratkaista ongelmia. Ackermann 2004, 69–70.

30 Erbe 2003, 66.

31 Esim. Tsuneyoshi 2001 ja Sato 2004 ala-asteelta, Yoneyama 1999 lukiosta ja McVeigh 2002 yliopistosta.

32 Tuomi & Sarajärvi 2003, 105–106.

analyysi voidaan jakaa kolmeen tyyppiin: aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin. Käyttämässäni teoriasidonnaisessa analyysissä aiempi tieto ohjaa analyysia, mutta ei rajaa sitä tiukasti jonkin auktoriteetin määrittelemän teorian tavoin. Analyysissa vuorottelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit.³³ Koska haen aineistostani koulutuksen keskeisiin piirteisiin liittyviä kannanottoja, tässä nimenomaisessa tutkimuksessa suuntaa antaa tutkimuskirjallisuuden kautta saamani kuva 1990-luvun japanilaisen kasvatusajattelun ja koululaitoksen määrittävistä piirteistä. Tätä kuvaa tukevat omat kokemukseni japanilaisessa yliopistossa sekä lukuisat keskustelut eri ikäisten, japanilaisen koulun käyneiden sekä erityisesti kasvatustieteeseen perehtyneiden japanilaisten kanssa. Osittain teemoitustani ohjaavat myös japanilaisesta yhteiskunnasta yleisemmin löytyvät ilmiöt sekä sarjan antama painotus tietyille aiheille.

Analysoin siis GTO-televisiosarjan näkemystä Japanin koululaitoksesta ja sen uudistustarpeesta. Tämän tutkimuksen puitteissa minun ei ole kuitenkaan mahdollista selvittää, millaisen viestin sarjan tekijät itse ovat tietoisesti halunneet välittää tai millaisia muutoksia he ovat kenties toivoneet saavansa aikaan. En myöskään pysty tutkimaan, millaisia merkityksiä erilaiset katsojat ovat eri aikoina sarjasta lukeneet, sillä se edellyttäisi aivan toisentyyppistä kysely- tai haastattelututkimusta. Melko mahdotonta on myöskin selvittää pitävästi, mikä on ollut GTO:n todellinen vaikutus koulutuspolitiikkaan tai ihmisten koulua koskeviin asenteisiin. Tässä työssä keskityn siis analysoimaan ainoastaan tekstiä ja sivuutan tietoisesti tuotannon ja vastaanoton näkökulman. Tekstin tarkastelu oman aikakautensa kontekstissa onkin historian tutkimukselle tyypillinen lähestymistapa, ja se sitoo kenties vahvimmin muuten monitieteellisen työni historian tutkimuksen traditioon. Mediatutkimuksen alalla taas on tutkittu paljon juuri vastaanottoa katsojatutkimusten³⁴ kautta. Kaikkien kolmen tason – tuotannon, tekstin ja vastaanoton – yhdessä tarkastelu on ollut sielläkin harvinaista, ja yksi harvoista tällaisista tutkimuksista on Katja Valaskiven (1999) väitöskirja, joka käsittelee juuri japanilaista televisiosarjaa. On kuitenkin selvää, etten voi pro gradu -tutkielman puitteissa lähteä tekemään yhtä laajaa selvitystä kuin Valaskivi tutkimuksessaan, eikä se ole historian alaan kuuluvan työn tapauksessa välttämättä tarpeenkaan. On kyllin hedelmällistä valottaa sisällönanalyysin keinoin yhtä puheenvuoroa Japanin kiivaana käyneessä yhteiskunnallisessa keskustelussa.

33 Tuomi & Sarajärvi 2003, 95–99.

34 Esim. Ang 1985.

Lähteet

Japanissa katsottiin 1990-luvulla pääasiassa kotimaisia televisiosarjoja, joita tuotettiin vuosittain kymmeniä. Ennen lähdeaineistoni tarkempaa esittelyä on syytä luoda lyhyt katsaus japanilaisten televisiosarjojen historiaan ja traditioihin.

Televisiolähetykset aloitettiin Japanissa vuonna 1953, ja maassa on alusta asti ollut kaksinapainen järjestelmä, jonka muodostavat kansallinen NHK (*Nippon Hōsō Kyōka*) sekä kaupalliset mediakonsernit.³⁵ Televisiosarjoja alettiin tehdä heti uuden joukkoviestintämuodon synnyttyä, ja ne kilpailivat pitkään sekä yleisöstä että tunnustuksesta elokuvateollisuuden kanssa, joka oli jo vakiinnuttanut asemansa vakavasti otettavana taidemuotona.³⁶ Televisiosarjojen ominaispiirteiksi muodostuivat tapa kuvata yksityiskohtaisesti sellaisten tavallisten ihmisten arkea, jotka voisivat olla kenen tahansa tuttuja, sekä vahva yhteys nykyhetkeen ajankohtaisten aiheiden kautta.³⁷ Televisiosarjojen sanotaankin olevan äärimmäisen herkkiä oman aikakautensa muutoksille ja reagoivan esimerkiksi elokuva- ja teatteritaidetta voimakkaammin sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin ilmiöihin.³⁸ Alalla on myös Japanissa pitkä ja vahva perinne poliittisten ja sosiaalisten mielipiteiden ilmaisun areenana. Televisiosarjoissa on käsitelty esimerkiksi nopeaa talouskasvua seurannutta ympäristön saastumista ja sen aiheuttamia inhimillisiä ongelmia sekä kaupungistumisen myötä hajonnutta yhteisöllisyyttä.³⁹ Erään japanilaisen tuottaja-ohjaaja-kirjailijan sanoin televisiosarjat ovat kuin silta ”peilin” ja ”unen” välillä: ne sekä heijastavat todenmukaisesti yhteiskuntansa virtauksia, tapoja ja tapahtumia että kuvaavat toiveita paremmasta yhteiskunnasta ja siitä, kuinka asioiden ja ihmisten välisten suhteiden tulisi olla.⁴⁰ Koska japanilainen media ei ole ollut koskaan täysin vapaa valtion ja liike-elämän kontrollista, fiktio on tarjonnut usein keinon esittää kritiikkiä ja kannanottoja voimakkaammin kuin perinteisessä journalismissa on ollut mahdollista.⁴¹

35 Gotō 1991, 3.

36 Hirahara 1991a, 19.

37 Ōyama 1991, 175.

38 Gotō 1991, 21.

39 Hirahara 1991b, 84–88.

40 Ōyama 1991, 205.

41 Viimeisin media riippumattomuutta uhkaava äärimmäinen kiristys on vuoden 2013 laki, joka antaa hallitukselle mahdollisuuden julistaa minkä tahansa informaation valtion salaisuudeksi. Tällaisen tiedon luovuttamisesta median edustajalle ja sen julkaisemisesta voidaan antaa kymmenen vuoden vankeustuomio. LDP vei lakiehdotuksen läpi huolimatta tuhansien Japanin kansalaisten, lainoppineiden ja kansainvälisten ihmisoikeusjärjestöjen protesteista. Repeta 2014.

Japanilaisia televisiosarjoja ei ole tutkittu mitenkään erityisen paljon. Japanissa liikkuvan kuvan tutkimus on hyvin uusi ala, eikä se ollut 1990-luvulla vielä vakiinnuttanut asemaansa yhdessäkään yliopistossa.⁴² Itä- ja Kaakkois-Aasiassa, jonne japanilainen populaarikulttuuri on levinnyt voimakkaasti 1990-luvulta lähtien, on tutkittu japanilaisia televisiosarjoja miehityshistorian takia etenkin kulttuuristen vaikutteiden ja dekolonisaation lähtökohdista sekä tarkasteltu niiden tarjoamaa mahdollisuutta käsitellä aasialaista kokemusta modernisaatiosta, kaupungistumisesta ja globalisaatiosta.⁴³ Toinen yleinen lähestymistapa on ollut tutkia sukupuolta sekä katsojien että sarjojen välittämien arvojen ja normien näkökulmasta.⁴⁴ Oma lähestymistapani tarjoaa jotakin uutta myös japanilaisten televisiosarjojen tutkimukseen, sillä sarjoja ei ole tähän mennessä juurikaan tarkasteltu koulutuksen ja koulutuspolitiikan näkökulmasta. Tämän pro gradu -tutkielman analyysissa tulen kuitenkin pääasiassa tukeutumaan varsinaisen televisiotutkimuksen sijaan koulutusta ja kasvatusta käsittelevään tutkimukseen. Vaikka lähdeaineistoni onkin liikkuvaa kuvaa, mielenkiintoni suuntautuu eniten juuri koulutuksesta käytyyn keskusteluun eikä niinkään televisiosarjoihin mediana sinänsä.

Analyysini kohteena oleva Great Teacher Onizuka on eräs menestyneimmistä japanilaisista televisiosarjoista ja sen päähenkilö yksi Japanin tunnetuimmista fiktiivisistä opettajahahmoista. Sarja tehtiin ensin kaupalliselle Kansai TV:lle, mutta myös sivistykselliset tavoitteet ja korkeat laatukselliset omaava Japanin kansallinen televisioyhtiö NHK on esittänyt sen. GTO perustuu Tōru Fujisawan kirjoittamaan ja piirtämään samannimiseen sarjakuvaan, joka ilmestyi viikoittain *Shūkan Shōnen Magajin* -lehdessä 16.5.1997–17.4.2002. Alkuperäinen sarjakuva on sittemmin julkaistu 25 yhteen koottuna kirjana, ja se on käännetty myös englanniksi. Sama päähenkilö esiintyy muissakin Fujisawan sarjakuvissa.⁴⁵ 1990-luvulla ja varsinkin myöhemmin on ollut tavallista, että suositusta sarjakuvasta tehdään sen ilmestymisen päätyttyä tai jo aikaisemminkin animaatio- tai näytelty televisiosarjaversio. Näin kävi myös GTO:lle, ja siitä tehtiin televisiosarja vuonna 1998, elokuvajätke-osa 1999, animaationsarja 1999–2000, uusi televisiosarjaversio 2012 ja sen toinen kausi 2014. Eri versioiden tapahtumat ja kerronnan sävy poikkeavat joskus suurestikin toisistaan, ja näin on GTO:nkin tapauksessa. Vuoden 1998

42 Yoshimoto 2000, 698–699.

43 Esim. Tsai 2003; Iwabuchi (toim.) 2004.

44 Esim. Valaskivi 1999; Muramatsu 2002; Stibbe 2004; Freedman & Iwata-Weickgenannt 2011.

45 *Shōnan Jun'ai Gumi* 1990–1996; *Bad Company* 1996; *GTO Shonan 14 Days* 2009–2011; *GTO Paradise Lost* 2014–.

televisiosarjaa ovat muokanneet oman näkemyksensä mukaiseksi käsikirjoittajat Kazuhiko Yukawa ja Yoshiyuki Suga sekä ohjaajat Hiroshi Akabane ja Satoru Nakajima. Siinä on kaksitoista jaksoa, joista ensimmäinen on kestoaltaan 60 ja muut 45 minuuttia, ja joiden ensiesitys oli 7.7.–22.9.1998. Kuten suosittujen sarjojen kohdalla on tapana, GTO:lle tehtiin samojen näyttelijöiden kanssa seuraavana vuonna ns. spesiaali-jakso eli televisiojatko-osa sekä elokuva-jatko-osa. Ne ovat kuitenkin juoneltaan ja tyyliiltään lähempänä alkuperäistä sarjakuvaa kuin vuoden 1998 televisiosarjaa. Siksi keskityn analyysissäni pääosin televisiosarjan kahteentoista peräkkäin esitettyyn jaksoon, jotka muodostavat itsenäisen ja eheän kokonaisuuden. Lisäksi olen kokenut alkuperäiseen sarjakuvaan viittaamisen tarpeelliseksi ainoastaan väkivaltaa ja seksiä käsiteltäessä, koska ne ovat televisiosarjassa ristiriitaisesti esitettyjä aiheita ja olen tulkinnut tämän ristiriidan syntyvän osittain televisiosarjan ja sarjakuvan poikkeavista arvomaailmoista, joiden erot ilmenevät selkeimmin juuri niiden tavassa käsitellä väkivaltaa ja seksiä.

Great Teacher Onizukan päähenkilö on Eikichi Onizuka, 25-vuotias mies, jolla on ruskeaksi vaalennetut hiukset, korvakoru ja musta vyö karatessa. Hän polttaa tupakkaa, pelaa rahapelejä ja kuluttaa paljon aikuisviihdettä. Nuorempana hän on ollut moottoripyöräjengin johtaja ja joutunut usein tekemisiin poliisin kanssa. Hän on juuri ja juuri saanut valmistuttua heikkotasoisesta yliopistosta eikä ole sen jälkeen löytänyt paikkaansa yhteiskunnassa. Onizuka on aina halunnut opettajaksi, ja sarjan alussa hänet palkataan luokanvalvojaksi hankalia häirikköoppilaita täynnä olevalle lukioluokalle. Onizukan kasvatustimetodit ovat epätavanomaisia ja usein rajuja, mutta hän välittää aidosti oppilaistaan ja on valmis tekemään kaikkensa heidän eteensä. Aluksi sekä opettajat että oppilaat vihaavat Onizukaa ja koettavat saada tämän erotetuksi enemmän tai vähemmän epärehellisin keinoin. Onizuka kuitenkin toimii oman arvomaailmansa ja periaatteidensa mukaan saaden yksitellen voitettua kaikkien oppilaidensa luottamuksen ja ratkaistua heidän ongelmansa. Kun koulua kohtaa sen koko olemassaoloa uhkaava kriisi, viimeisetkin vastaan hangoittelevat opettajat ymmärtävät olleensa väärässä ja ryhtyvät yhdessä Onizukan ja muiden kanssa puolustamaan kouluaan. Koulu pelastuu niin fyysisesti kuin henkisesti, ja aikuiset ja nuoret ovat viimein kaikki samalla puolella. Lopuksi Onizuka lähetetään uuteen kouluun, ja tämän vihjataan olevan alku uudelle samankaltaiselle tarinalle.

GTO:n asetelma ja juoni eivät ole suinkaan ainutlaatuisia, vaan Japanissa on tehty sodan jälkeisinä vuosikymmeninä lukuisia opettajista ja koulusta kertovia sarjakuvia, elokuvia ja televisiosarjoja. GTO kuuluu selvästi tähän traditioon, jossa on muodostunut vahva opettajan ihannetyyppi, *nekketsu*

kyōshi. Termi tarkoittaa tulisieluista opettajaa, joka omistautuu täysin kasvatustehtävälleen.⁴⁶ Se syntyi 1960-luvulla, jolloin opettajiin kohdistettiin suuria toiveita ja odotuksia, ja heillä oli huomattavasti nykyistä enemmän arvostusta ja vaikutusvaltaa aikanaan avoimemmissa kyläyhteisöissä ja naapurustoissa. *Nekketsu kyōshi* -määritelmän alle mahtuu tietenkin paljon variaatiota, mutta Hiroyuki Yamada on koonnut tämän mediassa esiintyvän opettajastereotypian keskeisiksi piirteiksi seuraavat seikat: (1) Intohimo kasvatusta ja koulua kohtaan; (2) epäopettajamainen olemus (esimerkiksi rennot vaattet, tappelutaidot, toimiminen omasta maineestaan piittaamatta); (3) esiintyminen ihanteellisena ihmistyyppinä, ei ainoastaan ihanteellisena opettajana; (4) keskittyminen opettajan ja oppilaiden väliseen suhteeseen eikä vain toisen puolen kokemuksiin ja (5) koulun ulkopuolella yksityiselämään, kuten perheeseen ja ystäviin, liittyviin ongelmiin puuttuminen. Termiä käytetään myös tosielämän opettajia kuvaillessa, ja *nekketsu kyōshista* tulikin ihanne, johon opettajien toivottiin pyrkivän. Kaupungistumisen ja perinteisen yhteisöllisyyden hajoamisen seurauksena tämä kävi yhä vaikeammaksi, mutta odotukset kaikki mahdolliset ongelmat selvittävästä opettajasta ovat pysyneet vahvoina.⁴⁷

Nekketsu kyōshi -genren aloittajana voidaan pitää vuonna 1963 alunperin aikakauslehdessä ilmestynyttä Shintarō Ishiharan romaania *Seishun to wa nan da* ('Mitä nuoruus on'). Siitä tehtiin pian elokuva- ja televisiosovitukset, ja *Seishun* (nuoruus) -konseptin sarjoja esitettiin lähes vuosittain 1980-luvun alkuun asti. 1970-luvun puoliväliin asti *nekketsu kyōshi* oli televisiossa tyypillisesti vahva ja tiukka isovelimäinen hahmo, joka loi yhteyden oppilaisiin erityisesti urheilun kautta. Sen jälkeen yleistyi yhtäältä aikuiskatsojienkin ihailema, humanismin sanomaa yhtäläillä opettajille kuin oppilaillekin saarnaava opettaja,⁴⁸ ja toisaalta varsinkin nuoriin katsojiin vetoava ”cool” ja kaverimainen opettaja.⁴⁹ 1980-luvulla *nekketsu kyōshi* katosi pitkälti sarjakuvista, kun tytöille suunnatuista sarjoista hävisivät vahvat opettajahahmot kokonaan ja pojille suunnatuissa sarjoissa yleistyi ns. pahisopettajatyyppejä, joka oli olemukseltaan kuin pikkurikollisuuteen sekaantuvat häirikköoppilaansa. Perinteinen *nekketsu kyōshi* joutui sarjakuvissa myös irvailun kohteeksi yli-innokkuutensa ja tekopyhyytensä takia. Televisiosarjoissa tätä muutosta ei ole tapahtunut, vaan *nekketsu kyōshin* asema on säilynyt niissä kaikkein parhaiten nykypäivään asti.⁵⁰

46 Termin suora käännös on 'kuumaverinen opettaja'. Englanninkielisissä teksteissä käytetään yleensä termiä '*enthusiastic teacher*'.

47 Yamada 2010, 63–65.

48 Esim. *Necchū Jidai* 1978; *3-Nen B-Gumi Kinpachi Sensei* 1979–2011.

49 Esim. *Yūhi ga Oka no Sōridaijin* 1978.

50 Jinnouchi et al. 1999, 132–133; Yamada 2010, 67.

GTO on ilmiselvästi osa *nekketsu kyōshi* -perinnettä, ja sarjasta löytyvät kaikki viisi Yamadan mainitsemaa erityispiirrettä. Toisaalta sen päähenkilö on myös pahisopettaja, mikä korostuu varsinkin alkuperäisessä sarjakuvassa. Lisäksi sarja naureskelee äärimmäisyyksiin viedylle perinteiselle *nekketsu kyōshille*, ja televisiosarjassa tämä kritiikki viedään syvälle ja vakavalle tasolle (ks. luvut 3.3, 4.1 ja 4.4). GTO siis mukailee tiettyjä populaarikulttuurin virtauksia, mutta se ei tyydy pelkästään toistamaan genrensä kliseitä, vaan myös kyseenalaistaa joitakin niistä avoimesti. Tärkeintä lienee tiedostaa, että japanilaisessa viihteessä on tuotettu paljon opettajia ja koulukäyntiä käsitteleviä tekstejä, joissa rakennetusta opettajatyypistä on tullut tosielämässäkin tavoiteltavana pidetty ihanne. GTO:n kaltainen kantaaottava mutta viihdyttävä koulusarja on siis osa japanilaisen populaarikulttuurin kaanonin.

Kielestä ja käsitteistä

Haluan vielä sanoa muutaman sanan tämän tutkimuksen kielellisistä ratkaisuista. Ensinnäkin puhuessani japanilaisesta koulutuksesta ja kasvatuksesta käytän usein aikamuotona preesensiä. Tämä johtuu siitä, että 1990-luku on niin läheistä historiaa, että monet sen aikakauden kuvaukset pätevät nykypäivänäkin. Kuten todettu, koulutuksesta käyty kiivas keskustelu ja koululaitoksen uudistusprosessi jatkuvat edelleen, ja varsinkaan tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteena olevat seikat eivät ole muuttuneet paljoakaan kahdenkymmenen vuoden aikana.

Toiseksi, vaikka aineistonani olevan sarjan tapahtumat sijoittuvat lukioon, käsittelem tutkimuksessani koulutusta laajemmassa merkityksessä. Lapsen kasvatus yhteiskunnan toimintakelpoiseksi jäseneksi on kokonaisvaltainen prosessi sekä yksilön kannalta että laajempien poliittisten ja ideologisten tavoitteiden näkökulmasta. Siksi yhtä kouluastetta ei ole mielekästä irrottaa kokonaisuudesta, vaan se on yhteydessä kaikkiin muihin yhteisen taustalla olevan kasvatustajatteluun kautta.

Kolmas seikka liittyy lapsista ja nuorista käytettävään sanastoon. Suomessa lukiolaisia kutsutaan opiskelijoiksi, mutta Japanissa ero tehdään vasta korkeamman asteen kohdalla. Ala-astelaiset, yläastelaiset ja lukiolaiset ovat kaikki oppilaita (*seito*) ja yliopistoissa tai vastaavissa oppilaitoksissa opiskelevia kutsutaan opiskelijoiksi (*gakusei*). Tämä heijastelee japanilaista ajatustapaa, joka ei erottele lapsia ja nuoria yhtä selkeästi kuin länsimaissa tehdään. Japanin kielessä ei ole yleisesti käytössä olevaa sanaa nuorelle, vaan lukioikäisiin viitataan useimmiten sanalla lapsi (*kodomo*).

Pikkulasten ja murrosikäisten ajatellaan siis kuuluvan samaan sosiaaliseen kategoriaan, jossa olevilla ei ole päättäväisyyttä tai edellytyksiä toimia itsenäisesti. Koska nämä sanastolliset seikat kuvaavat selvästi Japanin kulttuurista käsitystä lapsista ja nuorista, olen päättänyt kutsua tässäkin tutkimuksessa lukiolaisia oppilaiksi.

Neljäs huomio koskee muita käännöksiä. Kaikki käännökset alkuperäisestä japaninkielisestä aineistosta ovat minun tekemiäni. Olen pyrkinyt mahdollisuuksien mukaan tuomaan suomeksi esille japanin kielen runsaat sävyerot. Sarjan päähenkilö esimerkiksi puhuu kunnioittamilleen aikuisille kohteliaisuussääntöjen mukaisesti, oppilailleen rennosti ja tuttavallisesti, ja suuttuessaan hän käyttää vulgaaria katuslangia. Lopuksi todettakoon vielä japanilaisista nimistä, että silloin kun henkilön koko nimi esiintyy, olen kirjoittanut sen länsimaisessa järjestyksessä etunimi ensin. Sarjassa esiintyvistä hahmoista olen selkeyden vuoksi käyttänyt vain yhtä nimeä eli sitä, jolla hahmoa useimmiten kutsutaan.

Tutkimuksen rakenne

Tutkimus jakautuu kolmeen osaan seuraavalla tavalla. Luvussa 2 taustoitan tarkemmin japanilaista kasvatustajattelijaa ja koululaitosta ottaen huomioon kaikki ikäkaudet. Luvuissa 3, 4 ja 5 analysoin aineistoani, ja ne vastaavat kukin kolmijakoisen tutkimuskysymykseni yhteen osaan. Luku 3 käsittelee niitä koulun piirteitä, joita GTO kritisoi ja uudistaa täysin. Luku 4 käsittelee koulun piirteitä, joita GTO kritisoi osin ja määrittelee uudelleen. Luku 5 käsittelee niitä koulun piirteitä, joita GTO ei kritisoi vaan joiden suhteen sarja uusintaa vallitsevaa käsitystä joko eksplisiittisesti tai sivuuttamalla aiheen käsittelyn. Lopuksi kokoaan luvussa 6 yhteen tutkimukseni tulokset.

2 Japanilainen kasvatusajattelu ja koulun käytänteet

Kuvaan tässä tutkimustani taustoittavassa luvussa japanilaista kasvatusajattelua ja koulun käytänteitä 1990-luvulla. Täysin luotettavaa ja yksiselitteistä kuvaa koulun ”todellisuudesta” on luonnollisesti mahdotonta saada, ja niinpä muodostankin käsitykseni siitä tutkimuksessa esitettyjen kommenttien ja kritiikin kautta. Kuvani pienten lasten kotikasvatuksesta pohjautuu pääasiassa Harold Stevensonin, Hiroshi Azuman ja Kenji Hakutan (1986) toimittamaan monitieteelliseen teokseen, jonka useissa artikkeleissa on Japania ja Yhdysvaltoja vertaileva näkökulma. Päiväkotia ja ala-astetta käsitellessäni tärkeimpiä lähteitäni ovat Joy Hendryn (2003) kuvaukset japanilaisten lasten sosialisatiosta sekä Ryoko Tsuneyoshin (2001) ala-asteeseen keskittyvä vertaileva tutkimus japanilaisen koululaitoksen ominaispiirteistä. Ylempiä kouluasteita kuvatessani tukeudun eniten Gesine Foljanty-Jostin (2003) toimittaman teoksen Japanin niin kutsuttua nuorisokriisiä käsitteleviin artikkeleihin, Brian J. McVeighin (2000) tutkimukseen valtion ideologiasta ja ulkonäön kontrollista japanilaisissa kouluissa, sekä Shoko Yoneyaman (1999) tutkimukseen, jonka keskiössä ovat japanilaisten lukiolaisten pahoinvointi ja ongelmakäyttäytyminen sekä niitä tuottavat koulun rakenteet.

Täytyy kuitenkin huomioda, että japanilainen koulu tuntuu olevan aihe, josta on vaikea tehdä neutraalia ja kiihкотonta tutkimusta. Kuten todettu, tilanne vaikuttaa olevan tämä kotimaassa, mutta myös suurin osa englanninkielisestä tutkimuksesta on jossain määrin arvolatautunutta ja jopa tunteellista. Tämä on nähtävissä sekä japanilaiseen koululaitokseen positiivisesti suhtautuvissa tutkimuksissa että etenkin vuosituhanen vaihteessa yleisemmissä sitä kritisoivissa tutkimuksissa. Arvolatautuneen ja negatiivisen yleiskuvan yhtenä syynä voidaan pitää sitä, että 1990-luvun Japanissa koululaitoksen nähtiin yleisesti ottaen olevan kriisissä. Toinen syy lienee se, että 1980-luvulla länsimaissa alettiin suhtautua talousuhaksi nousseeseen Japaniin aiempaa kriittisemmin, ja julkista keskustelua leimasi etenkin Yhdysvalloissa ns. *Japan-bashing* -ilmiö, jossa japanilaista kulttuuria ja yhteiskuntaa kritisoitiin voimakkaasti rasistiseenkin sävyyn. Samalla myös kriittinen ja negatiivissävyinen Japani-tutkimus yleistyi ulkomailla.⁵¹ On vaikea tietää, oliko japanilaisen koulun arki kaikkialla todellisuudessa niin synkkää kuin sitä kommentoivissa teksteissä tyypillisesti esitetään, mutta tässä tutkimuksessa lähtökohtani on tämä tietynlainen koulukäsitys, johon analysoimani GTO-televisiosarja myös reagoi.

⁵¹ Morris 2011.

Ennen tarkempaa kuvausta esittelen aluksi lyhyesti japanilaisen kasvatuksen ja koulutuksen peruspiirteitä. Vastuu kasvatuksesta on Japanissa nykyään ensisijaisesti lapsen äidillä sekä koululla. Meiji-kaudella nationalismiin ja valtion vahvistamisen projektiin liitettiin oppi naisista hyvinä vaimoina ja viisaina äiteinä (*ryōsai kenbo*), ja täten kansakunnan tulevaisuuden varmistaminen oli heidän harteillaan. 1920-luvulla alettiin korostaa äidinrakkautta lapsen kehityksen kannalta tärkeimpänä asiana.⁵² Koulutuksen yleistyttyä ja sen merkityksen kasvettua äitien suurimmaksi tehtäväksi on tullut lasten opintomenestyksen varmistaminen. Parhaiten tähän ovat kyenneet keskiluokan naiset, joilla on ollut varaa olla kotona ja panostaa täyspäiväisesti lasten opiskelun tukemiseen heidän miestensä tehdessä pitkää työpäivää.⁵³ 1990-luvulla naisten työssäkäynti ja uraan panostaminen olivat kasvussa, mutta edelleen suurin osa naisista jäi kotiin lasten syntymän jälkeen. Japanilaisten naisten työssäkäyntiä kuvaakin ns. M-käyrä, jossa valmistumisen jälkeistä huippua seuraa lasten syntymän jälkeen lasku ja neljänkymmenen ja viidenkymmenen ikävuoden välissä jälleen toinen huippu.⁵⁴

Kyläyhteisöllä on ollut Japanissa pitkään tärkeä rooli lasten kasvattamisessa ja sosiaalistamisessa, mutta kaupungistumisen myötä perinteinen yhteisöllisyys on hajonnut ja sen kasvatuksellinen merkitys vähentynyt, joskaan ei kokonaan kadonnut. Koulun vastuualue on puolestaan kasvanut, ja opettajilta vaaditaan aina vain enemmän. Esimerkiksi vuoden 1986 kyselyn mukaan 45 % japanilaisista uskoi koulukiusaamisen syiden löytyvän huonosta kotikasvatuksesta ja vain alle 20 % piti sitä koululähtöisenä ongelmana. 1990-luvun puolivälissä taas koulujen nähtiin jo yleisesti olevan vastuussa kiusaamisilmiöstä ja opettajia vaadittiin ratkaisemaan ongelma. Tiukasti kontrolloitu keskusjohtoinen koulujärjestelmä jättää kuitenkin hyvin vähän liikkumavaraa opettajille, joiden uupuminen ja sairastaminen ovat lisääntyneet samaa tahtia lasten ja nuorten ongelmien kanssa.⁵⁵

Japanilaiset kouluasteet jakautuvat yhdysvaltalaisen mallin mukaan. Ala-aste kestää 6 vuotta, yläaste 3 vuotta, lukio (tai ammatillinen koulutus) 3 vuotta ja alempi korkeakoulututkinto 4 (tai 2) vuotta. Harvinaisempi ylempi korkeakoulututkinto on 2-vuotinen. Koulutussektori on jakautunut julkiseen ja yksityiseen, ja julkinen opetus on ilmaista oppivelvollisuusikäisille eli ala- ja yläasteella (ja vuodesta 2010 lähtien myös toisella asteella). Opetuksen tasossa on huomattavia koulukohtaisia

52 Ohinata 1995, 200.

53 Rice 2002, 85–88.

54 Mouer & Kawanishi 2005, 102.

55 Erbe 2003, 57; Yoneyama 1999, 14-15.

eroja. Yksityisellä puolella useammat kouluasteet toimivat joskus yhdessä, jolloin siirtyminen oman koulun asteiden välillä on helpompaa kuin kouluun hakeminen ulkopuolelta. Kaikilla kouluasteilla on sekakoulujen lisäksi myös ainoastaan toiselle sukupuolelle tarkoitettuja kouluja, mutta korkeakoulut ovat ainoastaan sekakouluja tai vain naisille tarkoitettuja.

Esittelen seuraavaksi tarkemmin japanilaista kasvatusta ja koulutusta eri ikäkausina. Teen tämän siksi, että kasvatusprosessin kuvaaminen koko laajuudessaan tuo parhaiten esille sen taustalla vaikuttavat ajatusmallit ja niiden tavoitteet sekä muodollisen koulutuksen merkityksen niiden tuottajana ja toimeenpanijana.

2.1 Pienten lasten kotikasvatus – samastumista ja riippuvuutta

Jos länsimaista ihmisyyttä ja ihmissuhteita kuvaavat individualismi ja itsenäisyys, niin Japanissa taas yksilö hahmottuu ensisijaisesti yhteisönsä kautta, ja ihmissuhteet perustuvat riippuvuuteen ja molemminpuoliseen luottamukseen.⁵⁶ Lapset sosiaalistetaan oman kulttuurinsa järjestelmään pienestä pitäen. Voidaan sanoa, että siinä, missä länsimaalainen äiti pyrkii kasvattamaan lapsestaan mahdollisimman itsenäistä ja erillistä toimijaa, japanilainen äiti taas pyrkii sitomaan lapsen emotionaalisesti vahvasti itseensä. Ilmiötä kutsutaan nimellä *amae*, joka viittaa riippuvuuteen, huolenpidon kohteena olemiseen ja jopa huomion ja huolenpidon hyväksikäyttöön. *Amaella* on positiivinen kaiku, ja sen odotetaan muodostavan vanhempien ja lasten välisen suhteen perustan. Vertailevassa tutkimuksessa yhdysvaltalaiset äidit odottivat lastensa oppivan varhaisemmassa vaiheessa itsevarmuutta ja sosiaalisia taitoja ikäistensä kanssa toimimiseen, kun taas japanilaiset äidit painottivat sävyisyyttä, tottelevaisuutta ja itsekontrollia.⁵⁷ Muita ominaisuuksia, joiden Japanissa ajatellaan kuvaavan ihanteellista ”kilttiä lasta”, ovat muun muassa lempeys, reippaus ja yhteistyöhaluisuus.⁵⁸

Koska lapsi samastuu vahvasti äitiinsä, hän omaksuu helposti myös äidin periaatteet ja toiveet omikseen. Kun japanilaiset äidit komentavat lapsiaan, heidän on todettu harvoin perustelevan tätä omalla auktoriteetillaan, mikä taas on yhdysvaltalaisten äitien yleisin tapa. Japanilaiset äidit vetoavat useimmiten toiminnan seurauksiin tai tunteisiin, erityisesti omiin tunteisiinsa: miltä äidistä

56 Befu 1986, 23.

57 Hess et al. 1986, 158.

58 White & LeVine 1986, 56.

nyt tuntuu, jos et suostu syömään kasviksia, jotka äiti on rakkaudella valmistanut?⁵⁹ Toinen yleinen tapa on antaa periksi lapsen kiukuttelulle, mikä äitien kuvauksen mukaan toimii äärimmäisen tehokkaan uhkauksena: jos lapsi ei halua toimia äidin toiveiden mukaan, äiti vaikuttaa hylkäävän lapsen eikä enää välitä, jos tämä tekee oman päänsä mukaan. Samastumisen ja riippuvuuden kohde vaihtuvat lapsen kasvaessa ensin äidistä lapsen ikätovereihin ja myöhemmin laajempaan yhteisöön.⁶⁰

Selkeissä opetustilanteissa toimii usein samanlainen logiikka. Sen sijaan, että lasta määrättäisiin ja ohjattaisiin vahvasti ulkoa päin, tavoitteena on saada lapsi itse ymmärtämään, miksi ja miten tietyt asiat tehdään. Itse oivaltaminen ja tätä kautta sisäistäminen ovat tavoitteina niin moraalisisissa asioissa kuin erilaisissa tiedoissa ja taidoissakin. Ihanteena on, että lapset voivat jäljitellä aikuisia ja ottaa heistä mallia, jolloin oppi vähitellen sisäistetään osaksi omaa ajatus- ja arvomaailmaa. Alkuvaiheessa tärkeintä ei ole niinkään oikeanlainen suoritus, vaan asian ymmärtäminen.⁶¹

Samastumisen ja riippuvuuden vaaliminen on kenties tärkein japanilainen kasvatustapa, ja sen seuraukset näkyvät laajalti japanilaisessa yhteiskunnassa. Pakottamista ja näkyvää kurinpitoa ei juurikaan tarvita, sillä yhteenkuuluvuuden ja luottamuksen tunteen takia yksilöt ovat valmiita omaksumaan ylhäältä annetut laajemman yhteisön periaatteet ja toimintatavat. Toki säröäniä ja vastarintaa esiintyy, ja tällaiset äänet ovat lisääntyneet jatkuvasti 1990-luvulta lähtien, mutta muodollisen koulutuksen tavoitteena on ollut ja on edelleen harmonian ja mukautuvan yhteenkuuluvuuden luominen.

2.2 Päiväkoti ja ala-aste – vapaaehtoisuutta ryhmässä

Japanilaisessa maailmankuvassa yksi tärkeimmistä dikotomioista on jako sisäpuoleen (*uchi*) ja ulkopuoleen (*soto*). Jako näkyy monissa eri sosiaalisen elämän tilanteissa, ja se on vahvasti kontekstisidonnainen. Kodin piirissä, sisäpuolella, tapahtuva kasvatustapa on tästä syystä luonteeltaan erilaista kuin ulkopuolella tapahtuva ja ulkomaailman tarpeisiin vastaava koulutus. 1990-luvulla useimmat lapset kävivät ennen koulun alkua jonkin aikaa päiväkodissa, joka tarjosi ensimmäisen mahdollisuuden opetella toimimaan suuremmassa yhteisössä ja ulkomaailman sääntöjen mukaan.

⁵⁹ Hess et al. 1986, 156.

⁶⁰ Azuma 1986, 4, 8.

⁶¹ Kojima 1986, 45; Sato 2004, 18.

Osalla äideistä oli myös halu palata työelämään, mutta suurin osa piti päiväkotia hyvänä erityisesti siksi, että sen ajateltiin kehittävän lasten sosiaalisia taitoja ja valmistavan heitä näin kouluun menoa varten.⁶²

Japanilainen päiväkotiki ja ala-aste ovat käytänteiltään ja tavoitteiltaan hyvin samankaltaisia. Kodissa ja naapurustossa lapsi on tottunut ihmissuhteiden hierarkkisuuteen ja tutustunut erilaisten suhteiden edellyttämiin käytöstapoihin. Päiväkodissa lapsi taas oppii olemaan osa samanikäisten ja -arvoisten ryhmää. Omasta luokasta muodostuu lapselle uusi *uchi*, sisäryhmä, johon samastutaan. Japanilainen ryhmäkeskeisyys, jota länsimaissa on ihmetelty ja aikanaan perinnölliseksi ominaisuudeksi kuviteltu, syntyy todellisuudessa hallitun kasvatusprosessin kautta. Lapsia opetetaan pois itsekkyydestä painottamalla toistuvasti, kuinka tärkeää on miettiä asioita toisten kannalta, ennen kuin toimii omien halujensa pohjalta. Ryhmän etu on oman itsen etu, sillä ryhmän jäsenet kuuluvat yhteen ja heillä on yhteiset arvot ja tavoitteet, joten kun ryhmä menestyy, siitä seuraa hyvää kaikille yksilöille. Lapsi siis oppii, että paras keino ponnistella itsensä hyväksi on itse asiassa ponnistella ryhmän hyväksi. Yhteenkuuluvuutta vahvistavat lukuisat ryhmäaktiviteetit, kuten yhteisten tilojen siivoaminen ja huoltaminen sekä koko koulun vuosittaiset kulttuuri- ja urheilutapahtumat. Urheilukilpailuissa on enimmäkseen yhteistyötä vaativia joukkuelajeja, ja henkilökohtaisen menestyksen sijaan lapsia kannustetaan kisaamaan luokan, koulun tai kotiseudun kunniasta.⁶³

Japanilaisen ala-asteen perustehtävä poikkeaa suuresti etenkin yhdysvaltalaisesta mallista. Yhdysvalloissa koulun pääasiallinen vastuualue on ala-asteelta alkaen oppilaiden kognitiivisten tietojen ja taitojen kehittäminen ja mittaaminen. Japanilainen suhtautumistapa on holistinen, ja koulun tehtävänä on kasvattaa koko lasta ja hänen persoonaansa. Ala-asteella tiedollinen opetus saa itse asiassa vähemmän painoarvoa kuin muunlainen kasvatus, sillä akateemisen menestyksen katsotaan seuraavan oikeanlaisesta luonne-, tapa- ja moraalikasvatuksesta. Koulun tulee huolehtia monista sellaisista kasvatuksellisista asioista, jotka Suomessakin mielletäisiin kodin vastuulle kuuluviksi, kuten esimerkiksi kauniista ruokailutavoista ja hampaidenpesusta.⁶⁴

Opettajan rooli ja toimintatavat muistuttavat vanhemman (äidin) roolia pienen lapsen kasvattajana. Kuten japanilaiset äiditkin, japanilaiset ala-asteen opettajat käyttävät Yhdysvaltoihin verrattuna harvoin suoraan valtaansa ja komentavat oppilaita auktoriteettiaan osoittaen. Luokahuoneen

62 Peak 2002, 143–144; Hendry 2003, 47.

63 Hendry 2003, 52–57.

64 Tsuneyoshi 2001, 27–29, 41.

tarkempi tarkastelu kuitenkin osoittaa, että opettaja kyllä hallitsee tilannetta, mutta hänen odotetaan mieluummin ohjailevan sitä huomaamattomasti taustalla.⁶⁵

Ala-asteen kenties voimakkain tavoite on saada lapset aktivoitua toimimaan ryhmässä ja vapaaehtoisesti. Perinteisiä oppimistilanteita tärkeämpänä pidetään viralliseen opetussuunnitelmaan kuuluvia ” muita aktiviteetteja”, jotka muodostuvat muun muassa koulun tilojen siivoamisesta, erilaisiin koulutapahtumiin valmistautumisesta ja koulun jälkeisiin harrastuskerhoihin osallistumisesta. Kaikki tämä tehdään yhdessä, minkä lisäksi luokat tyypillisesti jaetaan pieniin *han*-ryhmiin, joiden sisällä ja välillä on tarkkaan määritelty työnjako ja joita mobilisoimalla opettaja voi saada oppilaat tehokkaasti tekemään erilaisia tehtäviä.⁶⁶ Ryoko Tsuneyoshin mukaan ei-akateeminen pienryhmätoiminta koostuu seuraavista elementeistä: tavoitteet ja menetelmät on selkeästi määritelty, toiminnasta on muodostettu toistuvia rutiineita, kaikki osallistuvat, ja ryhmäpainetta hyödynnetään yhteistyöhalukkuuden lisäämiseksi. Tavoitteena on harmonia, yhteiskunnankin ihanteellinen tila, jossa jokainen tietää paikkansa ja hoitaa tehtävänsä sujuvasti osana suurempaa kokonaisuutta. Oppilaiden samanarvoisuus ja samanlaisuus korostuvat, kun tehtäviä kierrätetään, jolloin jokainen on vuorollaan vastuussa ja kaikki oppivat tuntemaan yhteisön toiminnan kaikki puolet.⁶⁷ Koska ryhmään kuuluminen on kaikille lapsille, ja etenkin japanilaisen kasvatuksen saaneille lapsille niin ensiarvoisen tärkeää, ryhmän ulkopuolelle sulkeminen toimii erittäin tehokkaana pelotteena. Yhteisistä töistä kieltäytymisestä tai ryhmää vastaan toimimisesta tulee todella epämiellyttävää ja pelottavaa. Näin kouluissa saadaan luotua vahva vapaaehtoisuuden kulttuuri, joka on yksi virallisten ohjeiden tärkeimmistä tavoitteista. Tämä ulottuu myös tunteiden säätelyyn. Japanilaisen kasvatuskäsityksen mukaan lapsen kuuluu olla iloinen, ja itkevät tai kiukuttelevat lapset luokitellaan kummallisiksi ja poikkeaviksi. Niinpä opettaja jättää usein kiukuttelevan ja vastahakoisen lapsen yksin ja keskittyy tekemään hauskoja asioita koko muun luokan kanssa. Ulkopuolisuuden pelko saa lapsen mieluummin liittymään yhteiseen iloiseen joukkoon kuin protestoimaan yksin. Tällä tavalla kouluttu vapaaehtoisuus määrittää pitkälti japanilaista kouluelämää ja tietyllä tavalla koko yhteiskunnan toimintaa.⁶⁸

65 Tsuneyoshi 2001, 44–46.

66 Ibid., 39.

67 Ibid., 30–31. Työtehtävien kierrättäminen ja organisaation toimintaan laajasti tutustuttaminen kuuluvat myös yritysten tapaan kouluttaa työntekijänsä. Tästä oli merkittäviä etuja talouskasvun vuosina, jolloin oli odotettavissa, että työntekijät tekivät pitkän uran yrityksessä.

68 Hendry 2003, 53; Peak 2002, 161.

Oppilaita kasvatetaan myös itseohjautuvuuteen ja omatoimisuuteen. Eräs tyypillisesti japanilainen esimerkki tästä on viikoittaiset tai päivittaiset luokkakokoukset, joita oppilaat itse vetävät. Jos asiasta katsotaan Nancy E. Saton tavoin positiivisia puolia, vaikuttaa siltä, että jokaisen lapsen ajatukset voidaan ottaa huomioon ja että oppilailla olisi suurikin neuvottelu- ja päätäntävalta.⁶⁹ Tsuneyoshi kuitenkin suhtautuu asiaan kriittisemmin todeten, että lasten valta on vain näennäistä, sillä kaikki tapahtuu kuitenkin opettajan ja koulun määräämissä puitteissa. Näennäinen mahdollisuus vaikuttaa on osa prosessia, jossa oppilaat saadaan omaksumaan koulun arvot ja tavoitteet omikseen tehokkaammin, kuin jos ne määrättäisiin vain ulkoa päin. Ryhmässä harjoitettava keskustelu ja neuvottelu voisi mahdollistaa erilaisten kantojen esiintulon ja hyväksynnän, mutta japanilaisessa koulussa on tyypillisempää, että pyritään sovinnaiseen konsensukseen, ja ryhmäpaine tukahduttaa poikkeavat mielipiteet ja kokemukset. Osa itseohjautuvuuden tavoitetta on myös pyrkimys luoda lapselle halu tehdä vapaaehtoisesti enemmän kuin oma osansa ja odottamatta siitä erityistä kiitosta.⁷⁰ Jatkuvan yksin ja ryhmässä harjoitetun itsereflektion avulla oppilaille pyritään koulimaan vahva itsekuri. Opettaja pystyy tietenkin omalla palautteellaan ohjaamaan itsereflektion ja itsekurin kehityksen suuntaa. Esimerkiksi itsensä kehumisen sijaan on soveliaampaa miettiä, mitä voisi parantaa ensi kerralla. Näin opettajan suora vallankäyttö vähenee, kun oppilaat oppivat vartioimaan itse itseään ja toisiaan.⁷¹

Yhdenmukaisuutta ja joukkoon kuuluvuutta korostetaan myös ulkoisilla seikoilla. Koulu määrittelee tarkkaan, millaisilla tarvikkeilla vanhempien täytyy lapsensa varustaa, ja pitkä lista voi sisältää vihkojen ja kirjoitusvälineiden lisäksi jopa oikean väriset kengännauhat ja käsintehdyt esiliinat. Lähes kaikissa japanilaisissa päiväkodeissa, peruskouluissa ja lukioissa on koulupuvut, joihin kuuluvat niin sisäkengät kuin urheiluvaatteetkin, pienillä lapsilla myös mm. hatut. Ulkonäön säätelyn tiukkuus vaihtelee kouluittain, ja se on yleisesti ottaen tarkempaa korkeatasoisemmissa kouluissa. Niissäkin oppilaitoksissa, joissa univormua ei ole, on yleensä jonkinlaiset ohjeet pukeutumiselle. Kaiken kaikkiaan Japanissa säädellään ulkonäön kautta tapahtuvaa itseilmaisua äärimmäisen voimakkaasti, ja monissa ammateissa, kuten myös maanlajuisesti yhtenäisessä virallisessa työnhakuprosessissa, on pidettävä tietynlaista yhdenmukaista univormua.⁷²

69 Sato 2004, 18, 50–51.

70 Tsuneyoshi 2001, 44–46.

71 Sato 2004, 204–205.

72 McVeigh 2000, 1, 47.

2.3 Yläaste – suorittamista koko olemuksella

Yhdessä koulun tilojen siivoaminen, kulttuuri- ja urheilufestivaaleihin osallistuminen ja tuntien jälkeen harrastuskerhoissa harjoittelevaaminen ovat osa japanilaisten oppilaiden arkea myös yläasteella ja lukiossa. Viimeistään yläasteella nuorilla alkaa jäädä hyvin vähän aikaa koulun ja opiskelun ulkopuoliselle elämälle tai edes nukkumiselle. Koulu on suurimmalle osalle japanilaisista nuorista ensisijainen sosiaalisen ja fyysisen toiminnan tila.

Ala-asteella, kun opetus keskittyy ei-tiedollisiin asioihin, oppilaita ei vielä jaotella osaamisen mukaan, ja opettajan tulisi kehua ja kannustaa lapsia tasapuolisesti siinä, missä kukin on hyvä. Yläasteella on jo käytössä tasoryhmät, ja opiskelu alkaa olla selkeästi tietopainotteista. Japanissa käsitys lahjakkuudesta on kuitenkin erilainen kuin länsimaissa. Japanissa ajatellaan yleisesti, että kaikilla yksilöillä on samanlaiset mahdollisuudet oppia, eikä synnynnäisten valmiuksien, taipumusten tai älykkyyden katsota juurikaan vaikuttavan ihmisen oppimiseen ja menestymiseen. Sen sijaan tärkeimpänä tekijänä pidetään työn määrää ja ponnistelua. Älykkyys ja menestyminen nähdään siis merkinä ahkerasta työskentelystä, ja vastaavasti heikko akateeminen suoriutuminen tulkitaan yrittämisen puutteeksi.⁷³ Tästä johtuen myös tehtävien tai koko järjestelmän vaatimusten kritisointi niin koulussa kuin työpaikallakin on vaikeaa, koska oletuksena on, että kaikesta voi selviytyä, jos ponnistelee vielä enemmän.

Yläasteen keskeisimmäksi tehtäväksi muodostuu lukion pääsykokeisiin valmistautuminen. Japanissa kaikkien asteiden koulut on julkisesti pisteytetty ja järjestetty kansalliseen tasolistaukseen. Oppilaat voivat jatkuvasti tarkastaa, mihin kouluihin heidän olisi mahdollista päästä sen hetkisillä todistuksillaan, ja hiuksenhienot tasoerot oppilaitosten välillä luovat helposti paineen ponnistella vielä hieman enemmän, jotta pääsisi vielä hieman parempaan kouluun. Käytyjen koulujen taso ja maine vaikuttavat kaikkein eniten siihen, millaiseen jatkokoulutukseen ja työhön on mahdollista päästä, joten panostaminen pääsykokeisiin on nuorille tehokkain tapa panostaa omaan tulevaisuuteensa. Toisin kun voisi kuvitella, tämä ei koske pelkästään ns. eliittikouluja ja korkeapalkkaisia töitä, vaan meritokraattinen ajattelu läpäisee myös matalamman tason koulu- ja työelämän.⁷⁴ Niinpä virallisen koulujärjestelmän rinnalle on syntynyt kaupallinen *juku*- eli iltakoulujärjestelmä, joka keskittyy ainoastaan pääsykokeisiin valmentautumiseen. Parhaisiin

73 Tsuneyoshi 2001, 54–59; Yoneyama 1999, 51.

74 Yoneyama 1999, 51, 133–138.

kouluihin pääseminen edellyttää lähes väistämättä lisäopiskelua *jukuissa*, mutta niiden maksulliset palvelut ovat luonnollisestikin saatavilla vain varakkaammille perheille. Sosiaalinen jakautuminen alkaa näin näkyä viimeistään toiselle asteelle siirryttäessä, mutta loistavimman mahdollisen opintouran takaamiseksi kilpailu on kovaa jo ala-asteellekin haettaessa. Jopa joihinkin arvostettuihin eliittipäiväkoteihin on pääsykokeet, joissa tosin saatetaan testatata lapsen sijaan äidin valmiuksia panostaa lapsen koulutukseen.⁷⁵ Japanilainen koulutusjärjestelmä vaikuttaa siis periaatteessa meritokraattiselta, koska pääsykokeilla on niin suuri painoarvo, ja sellaiseksi sitä mielellään kuvattiinkin talouskasvun vuosikymmeninä. Käytännössä sosioekonomisella taustalla ja suhteilla on kuitenkin suuri vaikutus yksilön menestykseen.

Arviointi on jatkuvasti läsnä oppilaiden arjessa. Se on myös pitkälti julkista, sillä kokeiden tulokset ja oppilaiden sijoittuminen arvosanojen mukaiseen järjestykseen julkistetaan koulun ilmoitustauluilla. Vuonna 1989 laaditulla ja 1993 täysimittaisesti voimaan tulleella opetussuunnitelmauudistuksella haluttiin korostaa ei-tiedollisten asioiden merkitystä tuomalla nekin arvioinnin piiriin. Uudistuksen seurauksena koko oppilaan persoona ja käytös asetettiin tarkkailun alle ja pisteytettiin, ja opettajien laatimia luonneraportteja alettiin käyttää osana lukion valintakoeprosesssia. Yli kymmenen erikseen arvioitavan ominaisuuden joukossa ovat muun muassa yhteistyöhalukkuus ja ahkeruus ei-akateemisissa aktiviteeteissa. Oppilaat kokivat muutokset stressaavina, koska ne lisäsivät painetta suorittaa jatkuvasti oikeanlaista käytöstä ja kilpailla maineesta hyvänä oppilaana.⁷⁶

Koulunkäynti yläasteella on siis raskasta, ja etenkin lukion pääsykokeiden aikaan japanilaiset nuoret ovat usein todella uupuneita. Koulu ja rankka opiskelutahti ovat kuitenkin itsestäänselvyys, joita harvoin pohjimmiltaan kyseenalaistetaan. Mielipidetutkimuksissa on todettu, että niin pienet lapset kuin aikuiset japanilaisetkin uskovat vahvasti, että hyvä koulumenestys takaa onnellisuuden, ja että koulumenestys on itse asiassa onnellisuuden edellytys. Tämä osoittaa, kuinka voimakkaasti japanilaiset kokevat koulun ja hyvän elämän olevan yhteydessä toisiinsa. Virallisen koulujärjestelmän ulkopuolella on vaikeaa kuvitella olevan minkäänlaisia mahdollisuuksia, ja sen piiristä syystä tai toisesta pois jättäytyviin nuoriin suhtaudutaan hyvin halveksivasti ja epäluuloisesti.⁷⁷

⁷⁵ Hendry 2003, 89.

⁷⁶ Yoneyama 1999, 10–12, 127.

⁷⁷ Ibid., 45–48, 112.

Japanin 1990-luvun julkisessa keskustelussa yläasteiden nähtiin kärsivän pahimmista työrauhaongelmista ja oppilaiden häiriökäyttäytymisestä. Kuitenkin esimerkiksi Manuel Metzler ja Gesine Foljanty-Jost pitävät sekä tilastojen että omien havaintojensa perusteella japanilaisia yläasteita kansainvälisesti verrattuna rauhallisina ja oppilaita sosiaalisiin normeihin hyvin sopeutuneina.⁷⁸ Englanninkielisestä kirjallisuudesta välittyykin enemmän kuva japanilaisten koulujen kurinpidon ja tarkkojen sääntöjen aiheuttamasta oppilaiden hiljaisesta pahoinvoinnista, joka purkautuu esimerkiksi aikuisilta piilossa tapahtuvana kiusaamisena.

2.4 Lukio – kontrolloitua yhdenmukaisuutta

Oppivelvollisuus loppuu yläasteen jälkeen, ja sen jälkeen vaihtoehtoina on myös erilaisia ammatillisia oppilaitoksia, mutta lukiota on tullut Japanissa normi. 1990-luvulta lähtien yli 95 % jokaisesta ikäluokasta on käynyt lukion. Kuten yläasteellakin, lukion päällimmäisenä tehtävänä on valmistaa oppilaat seuraavan tason eli yliopiston pääsykokeisiin. Suhtautumisessa tietoon ja ymmärrykseen on tapahtunut valtava muutos verrattuna ala-asteeseen. Kun pienten lasten oletetaan oppivan oikean muodon ja suoritustavan vähitellen asian ymmärtämisen myötä, lukiossa taas oikea, tarkkaan määritelty suoritustapa on ainoa asia, jota tavoitellaan ja arvioidaan. Kaikkien aineiden oppisisällöt on tarkkaan laissa määritelty ja opetusministeriö tarkastaa ja hyväksyy käytettävät oppikirjat. Opettaja edustaa absoluuttista tietoa, eikä hänen tai tiedon auktoriteettia sovi kyseenalaistaa. Opiskelutyyli on pitkälti passiivista yksityiskohtien ulkoa oppimista, eikä esimerkiksi esseitä tai analyysitehtäviä tehdä juuri lainkaan. Lukion tarkoituksena ei ole kehittää oppilaiden luovaa tai kriittistä ajattelua, vaan ne pyritään suorastaan tukahduttamaan. Oppilaat eivät yleensä koe, että koulutietoa voisi hyödyntää tai soveltaa todellisessa elämässä, eikä niin ole tarkoituksaan. Tärkeintä on mitata oppilaan kykyä ponnistella ja oppia uusia asioita, ja tämän perusteella heidät voidaan asettaa paremmuusjärjestykseen potentiaalinsa mukaan.⁷⁹

Lukiossa oppilaiden olemuksen ja käytöksen kokonaisvaltainen kontrolli jatkuu. Suuri osa sosiaalisesta toiminnasta on ritualisoitu, ja lukemattomien toistojen jälkeen kaikki oppilaat tietävät, mitä heiltä missäkin tilanteessa odotetaan. Oma kaavansa on niin koulun virallisissa seremonioissa, tuntien aloituksissa, siivoustalkoissa kuin hierarkioiden mukaisesti tapahtuvissa tervehtimisissä.

⁷⁸ Metzler & Foljanty-Jost 2003.

⁷⁹ Yoneyama 1999, 143, 148.

Koulujen yksityiskohtaisen tarkat säännöt säätelevät sekä oppilaiden ulkoista olemusta että monia länsimaissa yksityisasioina pidettäviä asioita. Yleensä kouluissa on kielletty ainakin hiusten värjääminen ja lävistyksen, mutta tiukimmissa kouluissa voidaan kieltää esimerkiksi pojilta yli viiden senttimetrin mittaiset hiukset ja tytöiltä tietynlaisten kampausten pito. Toisinaan kielletään erilaisten henkilökohtaisten esineiden, kuten peilien ja sarjakuvalehtien tuominen kouluun. Koulu saattaa säännöissään puuttua oppilaiden rahankäyttöön, kieltää heitä menemästä pelihalleihin ja määrätä kotiintuloajan. Ei ole tavatonta, että koulut tekevät yhteistyötä paikallisen partioivan poliisin kanssa valvoakseen oppilaiden tekemisiä vapaa-ajalla.⁸⁰ Sääntöjen määrässä ja valvonnan tiukkuudessa on toki koulukohtaisia eroja, mutta kaiken kaikkiaan japanilaisten koululaisten oikeanlaisen olemisen tapa on hyvin tarkkaan määritelty.

Koska sallittu käyttäytyminen ja ulkonäkö on määritelty niin yksiselitteisesti yksityiskohtaisilla säännöillä, pienikin poikkeama on helppo havaita ja siihen voidaan puuttua välittömästi. Siksi esimerkiksi ulkonäön muokkaamiseen ei suhtauduta henkilökohtaisena mieltymyksenä, vaan se tulkitaan kapinoinniksi ja siten asenneongelmaksi, joka tulee korjata. Lähes kaikki yksilöllisyyden ilmaiseminen on kielletty ja sen esitetään olevan rikkomus – ei niinkään opettajien auktoriteettia vaan toisia oppilaita ja yhteisöä kohtaan. Kuten alemmillakin luokilla, oppilaat osallistuvat näennäisesti monien sääntöjen laatimiseen. Siitä huolimatta he sanovat niiden olevan harvoin järkeviä tai edistävän mitään hyvää. Oppilaat kuitenkin valvovat toinen toisiaan mitä moninaisimpien komiteoiden ja oppilastoimikuntien kautta, ja usein he ovat opettajiakin tiukempia sääntöjen noudattamisen suhteen. Urheilu- ja harrastuskerhojen toiminnassa vanhempien oppilaiden odotetaan valvovan ja ojentavan nuorempia ja olevan vastuussa näiden käytöksestä, ja juuri kerhoissa oppilaiden keskinäinen vallankäyttö ja siitä aiheutuvat jännitteet ovat voimakkaimmillaan. Opettajat antavat usein rangaistuksen koko ryhmälle yhden jäsenen rikkomuksista, mikä tunnetusti vielä lisää ryhmän sisäistä vahtimista. Äärimmäinen paine olla tavallinen ja sopeutua saa oppilaat kokemaan kaiken poikkeavan uhaksi, ja koulun yhdenmukaistavia rakenteita kritisoivat tahot tulkitsevat tämän olevan syynä koulujen äärimmäisiä muotoja saavaan kiusaamiseen. Oppilaat itsekkin ovat todenneet kyselyissä, että kiusaamista tulee olemaan niin kauan kuin on erilaisuutta.⁸¹

80 McVeigh 2000, 51–53; Metzler & Foljanty-Jost 2003, 259; Yoneyama 1999, 106–107.

81 Yoneyama 1999, 120–126, 157–181.

Japanilaiseen koululaitokseen erittäin kriittisesti suhtautuva Shoko Yoneyama kuvailee japanilaisen lukion käytänteitä vaientaviksi ja etäännyttäväksi. Edellä kuvattu olemuksen ja käytöksen tarkka kontrollointi on yksi voimakas vaientamisen muoto. Kuten todettu, oppilaiden ei toivota myöskään esittävän omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan opiskelutapahtuman puitteissa. Kun esimerkiksi Nobel-palkittu fyysikko koetti 1980-luvulla julkaista fysiikan oppikirjan, joka olisi mahdollistanut oppilaiden aktiivisen osallistumisen oppimisprosessiin, opetusministeriö hylkäsi sen sopimattomana. Suoraa sensuuria tapahtuu myös opettajien, oppilaiden ja vanhempien kritiikkiä ja muutosaloitteita kohtaan. Ryhmäpaine ja kiusaamisen uhka taas estävät oppilaita nostamasta monia asioita esille, ja he myös tietävät, että yksittäisillä opettajilla ei ole useinkaan halua tai edes mahdollisuuksia puuttua ongelmiin. Paikallishallinto ja valtio nimittäin valvovat opettajien toimintaa tarkasti ja rankaisevat virallisista ohjeista poikkeamisesta. Yoneyaman tekemän hyvinvointia ja oppilaiden ja opettajien välisiä suhteita koskevan laajan kyselyn mukaan lukiolaiset kokevat usein suurimmaksi ongelmaksi juuri sen, että opettajat eivät suostu kuuntelemaan heitä, ja lähes kolme neljäsosaa (72 %) vastaa, että opettajille ei pysty koskaan puhumaan henkilökohtaisista asioista, vaikka suurin osa toivoisi tätä mahdollisuutta.⁸²

Etäännyttävistä käytännöistä merkittävin on Yoneyaman mukaan koulun jäykkä hierarkia, joka pitää opettajat ja oppilaat kaukana toisistaan. Samaisen kyselytutkimuksen mukaan suurin osa oppilaista ei esimerkiksi koe, että opettajat kohtelisivat heitä arvostavasti (ei koskaan 50 %, joskus 38 %) tai välittäisivät heistä yksilöinä (ei koskaan 39 %, joskus 46 %).⁸³ Oppilaiden aseman ja oikeuksien heikkoudesta kertoo muun muassa opettajien käyttämä kuritusväkivalta, joka on saanut sekä voimakasta puolustusta että vastustusta. Japanissa väkivallan käyttö kouluissa on itse asiassa ollut lailla kiellettyä vuodesta 1947 asti, mutta se oli 1990-luvulla edelleen monissa kouluissa läpi sormien katsottu tai jopa kannustettu kurinpitokeino. Kuritusväkivalta saa Japanissa ajoittain järkyttävätkin mittasuhteet, ja vielä 1980–1990-luvuillakin useat oppilaat ovat kuolleet tai joutuneet sairaalaan opettajien pahoinpitelyn seurauksena. Kriittisillä tahoilla on nähty vahva yhteys myös opettajien käyttämän väkivallan ja oppilaiden harjoittaman, usein samanlaisia muotoja saavan väkivaltaisen kiusaamisen välillä.⁸⁴

82 Yoneyama 1999, 66–72, 148, 175–176. Kysely tehtiin vuonna 1984, mutta Yoneyaman arvion mukaan tulokset kuvaavat todenmukaisesti myös seuraavan vuosikymmenen tilannetta.

83 Ibid., 70, 87. Vertailukohtana olevat australialaiset lukiolaiset kokivat välinsä opettajiin huomattavasti läheisemmiksi: ”Opettajat kohtelevat minua arvostavasti” – ei koskaan 12 %, joskus 49 %; ”Opettajat välittävä minusta yksilönä” – ei koskaan 12 %, joskus 50 %.

84 Ibid., 91–98, 174.

Muun muassa Brian J. McVeigh on verranut japanilaista koulua totaalisenä instituutiona armeijaan. Käskeyten kyseenalaistamaton totteleminen, itsenäisen mobilisoitumien, ryhmäkuri, nopeaa yhteistoimintaa kehittävät toistuvat urheiluharjoitukset ja ulkoisen olemuksen ja käytöksen kontrollointi ovat osa molempia instituutioita.⁸⁵ Samansuuntaisesti Yoneyama näkee, että japanilaisen koulun ja erityisesti lukion hallitsevana piilo-opetussuunnitelmana on saada oppilaat häivyttämään minuutensa. Siitä todistavat hänen mukaansa sekä koulun etäännyttävät ja vaijentavat käytänteet että oppilaiden omat kuvaukset tilanteestaan. Erityisesti koulun keskeyttäneet tai ahdistustaan väkivaltaisilla tavoilla purkaneet nuoret kertovat silloin, kun heille annetaan siihen mahdollisuus, kuinka he ovat kokeneet kadottaneensa itsensä, kuinka he elävät näkymätöntä elämää, ja kuinka koulu ei mahdollista mitään muuta kuin yhden ainoan tavan olla ja elää.⁸⁶ Yoneyaman kuvaus japanilaisesta lukiosta on kenties korostetun negatiivinen, mutta se vaikuttaa tavoittavan ainakin kaikkein pahoinvoivimpien japanilaisten nuorten tuntemukset.

Vaikka asiasta ei mielellään julkisuudessa puhuta, Japanissa on kuitenkin ollut 1990-luvullakin vaihtoehtoisia reittejä nille, jotka eivät ole halunneet tai pystyneet käymään tavallisessa koulussa. Näitä ovat esimerkiksi vapaammalle pedagogiikalle perustuvat ja kaikenikäisille tarkoitettut iltakoulut sekä yliopistojen erityisvalintakokeet, jotka eivät edellytä lukion päättötodistusta.⁸⁷

2.5 Korkeakoulu – lomaa yhteiskunnasta

Japanilaisista yliopistoista sanotaan, että niihin on vaikea päästä sisään, mutta helppo päästä ulos eli valmistua. Tulevaisuuden kannalta tärkeämpää on opinahjon maine kuin henkilökohtaiset opintosuoritukset, mikä osaltaan kertoo siitä, ettei koulujärjestelmä ole täysin meritokraattinen. Opiskelija-aikaa, jolloin suurin osa japanilaisista saa ensimmäisen kerran pukeutua kaiket päivät itse valitsemiinsa vaatteisiin,⁸⁸ vaikuttaa jonkin verran opintojensa sisältöön ja nauttia täysi-ikäisyyden mahdollistamista vapauksista, kutsutaan myös lomaksi yhteiskunnasta. Monipuolinen

85 McVeigh 2000, 51–52.

86 Yoneyama 1999, 2–4.

87 Tsuneyoshi 2001, 106.

88 Mahdollisesti myös viimeistä kertaa, sillä sosiaalisesti hyväksyttävä esiintyminen niin työelämässä kuin kotirouvanakin edellyttää jälleen eräänlaisen univormun pitämistä. McVeigh 2000, 50. Normit ovat vähitellen alkaneet löystyä joillakin elämän osa-alueilla, mutta 1990-luvulla esimerkiksi säädyllisen kotirouvan ulkonäössä ei ollut vielä juurikaan varaa soveltamiselle.

harrastustoiminta ja kulttuurifestivaalit ovat kyllä läsnä yliopistossakin, mutta monen vuoden loputtoman pönttämisen jälkeen yliopistossa on viimein mahdollista suhtautua opiskeluun rennommin. Opiskellulla alalla on nimittäin harvoin yhteyttä siihen, mille alalle työllistytään. Niin kutsutuissa kovemmissa tieteissä opinnoissa hankittuja taitoja saatetaan hyödyntää työssä, mutta etenkin ihmistieteitä opiskellut voi sijoittua melkein mihin tahansa työtehtävään, esimerkiksi sosiologian opiskelija taloushallintoon tai kielitieteiden opiskelija yritysmyyntiin.

Itsekin japanilaisissa yliopistoissa opettajana toiminut McVeigh kuvaakin japanilaisia yliopisto-opiskelijoita passiivisiksi ja heidän suhdettaan opiskeluun apaattiseksi. Suurin osa hänen haastattelemistaan professoreista kommentoi, että opiskelijat eivät osaa ajatella itsenäisesti.⁸⁹ Siihen opiskelijoita ei ole aikaisemmillä kouluasteilla opetettu, eikä toisaalta ponnistelulle yliopisto-opinnoissa nähdä välttämättä syytä, sillä yliopistonkaan oppeja ei ole tarkoitettu sellaisenaan lisäämään ihmisten toimintakykyä ja ymmärrystä tulevaisuudessa. Sen sijaan opintojen pääasiallinen funktio on helpottaa työnantajien tehtävää työnhakutilanteessa. Suurin osa työnantajista nimittäin laittaa hakijat arvojärjestykseen koulutushistorian perusteella. Toisin sanoen yliopistojen keskinäinen listaus vaikuttaa suoraan valmistuneiden arvotukseen: jos tämä henkilö on ollut niin hyvä, että hän on päässyt tähän yliopistoon, täytyy hänen olla yhtä potentiaalinen myös työntekijänä. Japanin koulutusjärjestelmässä opetettua tietoa ei siis ole tarkoitettu hyödynnettäväksi työelämässä, vaan se toimii pääasiallisesti välineenä ihmisten arvottamiselle. Mitä korkeammalle tietyllä kouluasteella pääsee kipuamaan, sitä korkeammat mahdollisuudet se takaa seuraavan asteen ja lopulta työelämän suhteen.⁹⁰ Työhaussa annetaan huomattavan paljon painoarvoa myös opiskeluaikaisille sosiaalisille aktiviteeteille ja esimerkiksi vastuutehtäville yliopiston harrastuskerhoissa, joista osassa harjoitellaan ja kilpaillaan jopa ammattimaisella tasolla. Osallistuminen kerhoaktiviteetteihin nähdään osoituksena kyvystä verkostoitua ja hoitaa erilaisia ihmissuhteita, joita pidetään tärkeinä taitoina työelämässäkin.

Nelivuotisen alemman korkeakoulututkinnon suoritti 1990-luvulla noin 30% nuorista. Muita vaihtoehtoja ovat ammatilliset oppilaitokset sekä kahden vuoden 'junior college', jotka on suunnattu pääasiassa lyhyttä työuraa ja pääasiallista kotirouvuutta tavoitteleville naisille. Tällaisen korkeamman koulutuksen hankki myös noin 30% nuorista.⁹¹ Alemmilla kouluasteilla on paljon vain

89 McVeigh 2002, 102.

90 Williams & Yoneyama 2011, 156.

91 Yoneyama 1999, 46.

toiselle sukupuolelle tarkoitettuja kouluja, mutta korkeakouluissa erikseen ovat ainoastaan naisille tarkoitettut oppilaitokset. Näiden joukossa on niin kotitaloustaitoja ja kauniita käytöstapoja opettavia 'junior collegeja'⁹² kuin kriittisiä sosiaalitieteitä, kuten naistutkimusta, opettavia kovatasoisia yliopistojakin. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaminen ei ole ollut Japanissa koskaan kovin yleistä.

Toisin kuin vaikkapa Suomessa, Japanissa lukiosta valmistuminen ei sinällään merkitse nuoren aikuistumista ja itsenäistymistä. Useimmat korkeakouluopiskelijat saavuttavat 20 vuoden täysi-ikäisyyden vasta toisena opiskeluvuonnaan, ja taloudellisista syistä lapset asuvat usein vanhempiensa luona kunnes heille on kertynyt jonkin verran säästöjä vakituisesta työpaikasta. Yhteiskunta näkee opiskelijat vielä nuorina, ei täysivaltaisina aikuisina. Erittäin kuvaava on yleisesti käytetty termi *shakaijin*, suoraan käännettynä ”yhteiskuntalainen”, joka tarkoittaa valmistunutta työelämässä olevaa ihmistä. Suomessa yhteiskunnan toimintaan voi osallistua monella muullakin tavalla, mutta Japanissa palkkatyö nähdään ensisijaisena kriteerinä yhteiskunnan jäsenyydelle. Tässäkin mielessä opiskeluvuosien kuvaaminen lomana yhteiskunnasta on siis erittäin osuva.

92 Feminiinisyiden jalostamista tärkeimpänä tavoitteenaan pitävän naisten korkeakoulun ideologiaa ja käytänteitä valottaa hyvin McVeigh 1997.

3 Rajoittavien ja jäykkien rakenteiden hajoittaminen – GTO kritisoi ja uudistaa

Tässä ensimmäisessä analyysiluvussani käsittelen niitä japanilaisen koululaitoksen piirteitä, joita Great Teacher Onizuka -televisiosarja kritisoi voimakkaasti ja joiden tilalle sarjassa esitetään täysin toisenlaisia arvoja ja toimintamalleja. Kaikki ne koulun ominaisuudet, joita GTO kritisoi voimakkaasti, ovat rakenteellisia eivätkä ne rajoitu pelkästään kouluinstituutioon, vaan ilmiöiden voidaan nähdä koskevan laajemmin koko japanilaista yhteiskuntaa ja kaikkia ihmisten välisiä suhteita. Näitä ovat vaatimus yhdenmukaisuudesta ja uhka yhteisön ulkopuolelle sulkemisesta; tunteiden ja todellisten ajatusten tukahduttamisen käytänteet; sosiaalisten suhteiden absoluuttinen hierarkkisuus; taipumus sivuuttaa rakenteelliset tekijät ja syyllistää yksilöä; sekä korruptoituneen eliitin kohtuuton valta koulutuspolitiikkaan.

Ennen edellä mainittujen aiheiden tarkempaa analyysia haluan vielä kuvata, kuinka GTO asemoi itsensä koulutuksen uudistuksesta käytävään keskusteluun. Tämä tapahtuu selkeästi heti sarjan ensimmäisessä jaksossa. Siinä pitkään opettajan työstä haaveillut Onizuka pääsee työhaastatteluun Musashino Seirin -lukiolle, jossa haastattelijat kuitenkin pitävät häntä täysin sopimattomana opettajaksi ja käskevät halveksuvasti häntä poistumaan. Haastattelua seuraavassa välikohtauksessa haastattelun pitäneet opettaja pyytävät hädissään Onizukaa kovistelemaan häiriköiviä oppilaita, mutta Onizuka puolustaakin oppilaita, suuntaa näyttävän karatepotkunsa vararehtoriin ja syyttää opettajia oppilaiden törkeästä kohtelusta (kohtauksen tarkempi analyysi luvussa 3.1). Tilanteen näkee koulun johtaja, vapaa-ajallaan koulun kioskia pitävä ja elämänmenoa seuraava viisikymppinen nainen, joka päättää palkata Onizukan toisten opettajien vastalauseista huolimatta. Johtajan Onizukalle kahden kesken lausumat sanat ovat painavat:

Se mitä olen toivonut ja odottanut, on teidän kaltaisenne opettaja. Katsokaas, tällä koululla on pitkät perinteet ja hyvä maine, mutta tosiasiaissa meillä on valtavan paljon ongelmia. Eivätkä ne johdu pelkästään oppilaista, vaan myös opettajista löytyy yhtä sun toista. Asioiden korjaaminen vaatii rajuja otteita, ja siihen hommaan ei ole muita kuin te. Auttakaa meitä, Onizuka.

Johtaja tiedostaa tilanteen erikoislaatuisuuden ja entisen nuorisorikollisen palkkaamisen riskit, mistä kertoo se, että Onizukan sovitaan irtisanoutuvan tehtävästään heti, jos ongelmia ilmenee, ja hän lupaa aina kantaa irtisanomisilmoitusta mukanaan. Johtaja pitää kuitenkin koulun tilannetta niin huolestuttavana, että puhuu pelastustehtävästä⁹³. Sarjan näkemys käy selväksi hänen sanoissaan: Koulu on kriisissä, johon ovat syyllisiä myös opettajat, ja kriisin ratkaisemiseksi tarvitaan rajuja keinoja. Tästä saattaa seurata ongelmia, mutta se riski on otettava.

GTO:n ote ajankohtaisiin ilmiöihin on vahvasti yhteiskunnallinen. Tämä ei ole kuitenkaan aina itsestäänselvää sellaistenkaan mediatuotteiden kohdalla, jotka käsittelevät sinänsä ajankohtaisia ja yhteiskunnallisia aiheita. Ei ole nimittäin tavatonta, että esimerkiksi sarjakuvissa tai televisiosarjoissa erilaisia ilmiöitä ja elämäntilanteita lähestytään ainoastaan yksilöiden kannalta, traumoja selitetään henkilöhistorialla ja ratkaisujen vaikeuksiin esitetään löytyvän pelkästään henkilökohtaisella tasolla. Kielitieteilijä Arran Stibbe muun muassa osoittaa, että vaikka japanilaisissa televisiosarjoissa on käsitelty vammaisuutta 1990-luvulta alkaen melko paljonkin, sarjoissa ei koskaan tuoda esille yhteiskunnallista ja poliittista ulottuvuutta suhtautumisessa vammaisuuteen ja vammaisiin ihmisiin. Vaikeuksien voittaminen ja elämässä pärjääminen kuvataan pelkästään yksilön velvollisuuksiksi, eikä yhteiskunnan osuutta näiden vaikeuksien tuottajana tunnusteta.⁹⁴

GTO:n tavassa käsitellä koulun ongelmia on kuitenkin nähtävissä selvästi koko yhteiskuntaan yleistettävissä oleva taso. Yksi luokka edustaa kaikkia Japanin nuoria, ja yksi koulu, joka sarjan lopussa uhkaa tuhoutua, edustaa koko koululaitosta. Vastaavasti kyseisen luokan ongelmakäyttäytymisen taustalla on hyvin symbolinen ja kaikkia koskettava kollektiivinen trauma. Nimittäin vuotta aikaisemmin eräs luokan oppilaista, Takeshi-niminen poika, oli kuollut. Takeshi oli ollut koulun pesäpallojoukkueessa, ja kaikki olivat kehuneet, että hänestä tulisi vielä ammattilainen. Sitten hän oli loukannut olkapäänsä eikä voinut koskaan enää pelata. Opettajat ehdottivat, että hän vaihtaisi toiseen kouluun, jossa olisi paremmat mahdollisuudet vaikkapa yleisurheiluun, mutta todellisuudessa he halusivat Takeshista eroon, koska tämä ei ollut akateemisesti suuntautunut hyvä oppilas eikä voinut loukkaannuttuaan enää tuoda koululle mainetta edes pesäpallossa. Kun Takeshi ainoan unelmansa tuhoutumisen lisäksi pakotettiin vaihtamaan koulua ja eroon ystävistään, hän menetti otteen elämästään, ajautui huonoille teille ja kuoli lopulta moottoripyöräonnettomuudessa.

93 Hänen käyttämänsä verbi *tasukeru* tarkoittaa sekä 'auttaa' että 'pelastaa'.

94 Stibbe 2004, 25–29.

Alkuvaiheessa Takeshia tukenut luokanvalvojakin muutti mieltään, kun hänelle tarjottiin siitä hyvästä mahdollisuus edetä urallaan. Takeshin ystävä kuvaa luokan tuntemuksia seuraavasti:

Mitä me voimme oikein tehdä, kun kaikki aikuiset ympärillä pettävät meidät, eikä keneenkään voi luottaa? Eihän meillä ole muuta vaihtoehtoa kuin joutua eksyksiin niin kuin Takeshi. ... He voivat kutsua sitä onnettomuudeksi, mutta meidän mielestämme aikuiset tappoivat hänet.

Koska oppilaat ovat menettäneet luottamuksen opettajiin, he eivät aluksi puhu tapauksesta kenellekään, mutta tapauksen seurauksena kyseinen luokka alkaa kiusata luokanvalvojiaan ja saa heidät yksi toisensa jälkeen romahtamaan ja eroamaan. Yleisemmällä tasolla sarja siis esittää, että nuoret kärsivät, koska aikuiset eivät anna tukea vaan hylkäävät heidät omien joustamattomien arvokäsitystensä perusteella. Siksi nuoret myös kostavat aikuisille. GTO on näkemyksineen marginaalissa aikana, jolloin yleinen keskustelu keskittyi triviaalimmalla tasolla opettajien, oppilaiden ja vanhempien välisiin kiistoihin kiinnittämättä huomiota laajempaan kuvaan ja kaikkia ihmissuhteita määrittäviin rakenteisiin. Seuraavaksi käsittelen tarkemmin näitä rakenteita ja GTO:n suhtautumista niihin.

3.1 Ehdottomasta yhdenmukaisuudesta monimuotoisuuden suvaitsemiseen

Kuten edellä on käynyt ilmi, japanilaisen koulun yksi hallitsevimista piirteistä on pyrkimys yhdenmukaisuuteen. Nuoret ovat ilmaisseet muun muassa kyselytutkimuksissa tämän aiheuttavan ahdistusta ja näkevät monesti itse yhteyden koulun äärimmäisten vaatimusten ja oppilaiden äärimmäisiä muotoja saavan ongelmakäyttäytymisen välillä. Lisäksi pahimmin uupuneet ja koulun lopettaneet nuoret kuvailevat usein kadottaneen koko minuutensa järjestelmässä, joka ei mahdollista kuin yhden ainoan tavan olla ja elää (tästä lisää luvussa 3.2). GTO kyseenalaistaa tämän kaiken jo alkuasetelmassaan. Sarjan päähenkilö on entinen häirikköoppilas, koulusta erotettu, moottoripyöräjengin kautta pikkurikollisuuteen sekaantunut, sivistymätön ja tahditon moukka, jolla ei ole säädyllistä työuraa. Toisin sanoen hänessä henkilöityy stereotyyppisen tutussa muodossa vastakohta kaikelle sille hyvälle ja oikealle, mitä koulukasvatus tavoittelee. Jo oman esimerkkinsä kautta Onizuka siis osoittaa, että elämänpolkuja on monenlaisia, eikä koulussa pidä vaatia vain yhtä

olemisen ja elämisen tapaa. Lisäksi sarja esittää oppilaiden kautta, että yhdenmukaisuuden vaatimus on mennyt koulussa liian pitkälle ja se aiheuttaa suurta kärsimystä nuorille. Syrjäytymisessä onkin itse asiassa useimmiten kyse syrjäyttämisestä, jonka joustamaton järjestelmä saa aikaan.

Japanilaisessa yhteiskunnassa on vahvoja syrjäyttäviä rakenteita. Ensinnäkin kungfutselainen filosofia määrittelee hyvin täsmällisesti, millaisia asemia ja suhteita yhteiskunnassa voi olla, eikä se anna sijaa poikkeavuuksille tai välitilassa olemiselle. Koska harmonia ja järjestys on hyvä ja tavoiteltava tila, epäjärjestys ja poikkeavuus nähdään pahana ja harmoniaa uhkaavana. Tähän yhdistyy japanilainen *uchi/soto*-jaottelu, jolloin kaikki hyvä, turvallinen ja harmoninen yhdistetään sisäpuoleen, ja paha, vaarallinen ja poikkeava ulkopuoleen.⁹⁵ Lisäksi sekä japanilaisessa buddhalaisuudessa että shintolaisuudessa on käsitys rituaalisesta puhtaudesta ja saastaisuudesta, jotka vastaavasti yhdistetään sisäpuolisuuteen ja ulkopuolisuuteen. Japanilaiseen maailmankuvaan ovat siis vuosisatojen ajan vaikuttaneet useammat järjestelmät, jotka tekevät erilaisuudesta äärimmäisen epätoivottavaa. Kuitenkin yhtenäisyyden ja homogeenisyyden mielikuvan vaalimiseksi on tarvittu vertailukohta, ulkopuolinen ”toinen”. Tähän ovat kelvanneet poikkeavat ja oikealta elämänpolulta hairahtuneet yksilöt ja ryhmät, jotka on stigmatisoitu ja suljettu yhteiskunnan ulkopuolelle. Sama ilmiö on toki nähtävissä kaikissa yhteiskunnissa, ja tietystä ajasta ja paikasta esiintyy luonnollisestikin kyseiselle yhteiskunnalle ominainen tapa määritellä samanlaisuutta ja erilaisuutta. Japanissa jako yhteiskunnan jäsenyyteen ja ulkopuolisuuteen on jokseenkin ehdoton, eikä normaaliuteen ole helppo palata enää uudestaan. Ulkopuolisuuden ajatellaan nimittäin johtuvan yksilön huonoista ominaisuuksista ja sisäisestä saastumisesta, ja vastaavasti ulkopuolisuuden kokemuksen uskotaan saastuttavan yksilöä. Konkreettisin esimerkki tästä on feodaaliajalta lähtien syrjitty ihmisryhmä, jota kutsutaan nykyään nimellä *burakumin*. He eivät poikkea etnisesti tai kulttuurisesti millään tavalla muista japanilaisista, mutta he harjoittivat shintolaisuuden ja buddhalaisuuden mukaan saastaisina pidettyjä (ja silti yhteiskunnan toiminnan kannalta tarpeellisia) ammatteja eli työskentelivät esimerkiksi nahan ja kuolleiden ihmisten ja eläinten parissa. *Burakumineja* pidettiin ali-ihmisinä ja saastana, ja heidät eristettiin omiin syrjäisiin kyliinsä. Myös muita näihin kyliin muuttaneita köyhiä ihmisiä alettiin pitää saastaisina. Vielä nykyäänkin ihmisiä syrjitään sekä *burakumin*-taustan että *buraku*-alueella asumisen takia.⁹⁶

95 Hendry 2003, 47–48.

96 Hirasawa 1995, 4–5.

Tästä ilmiöstä, kuten muustakaan syrjinnästä, ei kuitenkaan puhuta julkisuudessa juuri lainkaan. Vaikenemisen kulttuuria tuotetaan toisinaan molemmilla puolilla, sillä esimerkiksi *burakuminien* tapauksessa heidän aggressiivisin etujärjestönsä *Buraku Kaihō Dōmei* (*Buraku Liberation League*) hyökkää herkästi kaikkia asiaa julkisuudessa käsitteleviä tahoja vastaan pyrkiessään estämään negatiiviset esitykset ryhmästä. Tämä kävi selvästi ilmi kandidaatintutkielmassani, jossa tutkin mainitun järjestön toimintaa ja sen käsitystä *burakuminien* kokemasta syrjinnästä.⁹⁷ Valtakulttuurin puolella Japanissa taas sen sijaan, että vääränlaiset ihmiset yritettäisiin kovalla vimmalla ”parantaa”, reagoidaan poikkeavuuteen sulkemalla se kaiken ulkopuolelle ja käyttäytymällä kuin sitä ei olisi olemassakaan. Kodittomat siivotaan pois puistoista katseiden ulkopuolelle ja unohdetaan, eivätkä tavalliset japanilaiset tiedä heidän taustoistaan tai elämästään juuri mitään.⁹⁸ Ennen 1990-lukua esimerkiksi alkuperäisväestöjen olemassaoloa ei edes virallisesti myönnetty, ja muistakin etnisistä vähemmistöistä vaiettiin, vaikka näiden ryhmien edustajat kyllä kokivat jatkuvasti vakavaa syrjintää. Sama suhtautumistapa näkyy pienten lasten kasvatuksessa, kun äidit ja opettajat reagoivat epätoivottuun käytökseen välinpitämättömyydellä ja hylkäämisellä uhkaamalla sen sijaan, että pakottaisivat lapsen käyttäytymään toivotulla tavalla.

GTO peräänkuuluttaa joustavuutta ja suvaitsevaisuutta yhteiskuntaan, jossa on vain yksi ainoa oikea tie, ja jossa ihmisarvon menettää, jos siltä tieltä kerrankin poikkeaa. Ensimmäinen yhteys tähän tematiikkaan löytyy sarjan ensimmäisen jakson työhaastattelukohtauksesta, johon viittasin jo aiemmin. Onizukan hakemusta hetken mulkoiltuaan haastattelijat päivittelevät, kuinka häpeällistä on, että nykyään näinkin sivistymättömät ja kevytmieliset ihmiset kehtaavat edes tulla haastatteluihin. He käskevät Onizukan halveksuen pois, mutta kun Onizuka katsoo heitä vihasesti eikä lähde, vararehtori Uchiyamada huutaa: ”Kuules nyt, tämä on paikka, johon sinun kaltaisellasi roskasakilla ei ole mitään asiaa!” Onizuka ponnahtaa seisomaan ja säikäyttää opettajat, mutta poistuu kuitenkin asiallisesti. Hän menee ostamaan juotavaa koulun kioskin myyjältä, joka on todellisuudessa koulun johtaja, ja ihmettelee, miksi kaikki opettajat aina ovat sellaisia, että ”kun vain näkevätkin meidän naamamme, he pitävät meitä heti typeränä roskasakkina. Jos minä olisin opettaja, en kyllä koskaan vähättelisi ja haukkuisi oppilaitani sillä tavalla.” Silloin kaksi koulusta erotettua poikaoppilasta ryntää sisään pesäpallomailojen kanssa huutaen tappavansa Uchiyamadan. Johtaja kehottaa Onizukaa puutumaan tilanteeseen vihjaten, että puuttumisella saattaisi olla vaikutusta hänen haastattelunsa lopputulokseen. Onizuka astuu oppilaiden ja pakenevan

97 Kumpulainen 2011.

98 Gill 2001, 176–178; Guzewicz 1996, 45, 47.

Uchiyamadan ja toisen haastattelijan väliin ja käskee poikien lopettaa hölmöilyt ja mennä kotiin. Opettajat selittävät hädissään, että nämä oppilaat häpäisivät käytöksellään heidän koulunsa, ja pojat taas karjuvat, etteivät opettajat olleet kuunnelleet heitä lainkaan eikä erottamiseen ollut mitään syytä, kun he olivat pyytäneet anteeksikin. ”Kuka teitä muka uskoisi, tuollaista roskasakkia, joka kuitenkin aina palaa pahoille teille,” huutaa puolestaan Uchiyamada, joka myös supisee harkitsevansa Onizukan palkkaamista, jos tämä hankkiutuu eroon näistä oppilaista. Kovien keinojen käyttäminenkin olisi sallittua, koska ”tällainen saasta vain aiheuttaa ongelmia muille, jos se jatkaa elämäänsä”. Väittelyä hiljaa kuunnellut Onizuka kääntyy kuitenkin äkkiä dramaattisesti tuijottamaan opettajia. Taustamusiikin käynnistyessä Onizuka iskee hidastetulla kierrepotkulla Uchiyamadaa päähän ja tilanne kääntyy täysin pääläelleen. Onizuka huutaa opettajille raivoissaan näiden törkeän henkisen väkivallan olevan anteeksiantamatonta ja lisää: ”Tollasten opettajien takia näillä kavereilla ei ole enää mitään paikkaa missä olla! Jos tää on se mitä te idiootit opettajiltanne haluatte, niin mä kieltäydyn siitä työstä ihan ite!” Hän kävelee pois oppilaiden ja opettajien tuijottaessa järkyttyneinä.

Kohtauksessa on selvästi nähtävissä puhtauden ja saastaisuuden tematiikka sekä järjestelmän ehdottomuus sen sulkien toivotusta mallista hiemankin poikenneet ulkopuolelle. Uchiyamadan toistuvasti käyttämä sana *kuzu* tarkoittaa 'roskaa' ja 'jätettä'. Hänen ajatusmallinsa mukaan koulun ja yhteiskunnan harmonisesta järjestyksestä poikenneet yksilöt ovat menettäneet puhtautensa lopullisesti, eikä heille ole enää sijaa yhteisön sisällä. Ulkopuolisuus saastuttaa, ja saastuminen johtaa ulkopuolisuuteen, aivan kuten *burakuminienkin* tapauksessa. Tätä syvällä yhteiskunnan rakenteissa vaikuttavaa ajatusmallia GTO kritisoi voimakkaasti. Kuten aiemmin todettiin, haastattelua seuranneen episodin ansiosta johtaja päättää palkata Onizukan uudistamaan koulunsa, koska tämä on ainoa, jolla on näkemystä ja rohkeutta tehdä se. Tarinan lopussa, koulun pelastuttua, myös puhtauden ja saastaisuuden teema saa kokoavan päätöksen: parannuksen tehnyt Uchiyamada toteaa puheessaan, ettei heidän oppilaistaan yksikään ole roskasakkia (*kuzu*).

Toinen tapaus, jossa saastuneiksi oletetut nuoret suljetaan armottomasti järjestelmän ulkopuolelle, on seitsemännen ja kahdeksannen jakson tarina tyttöjen maksullisesta deittailusta eli *enjo kōsaista*. Toiminta yleistyi Japanissa laman aikana ja aiheutti valtavan mediapaniikin. Toisinaan maksullisessa deittailussa on kyse vain ajanvietosta esimerkiksi karaokessa, mutta termillä viitataan

useimmiten koulutyttöjen prostituutioon.⁹⁹ Televisiosarjassa Miyabi, Chikako ja Erika päättävät tekemisen puuttessa tienata rahaa *enjo kōsailla*, mutta huijaamalla niin, että karkaavat miehen rahojen kanssa ennen seksin harrastamista. Chikako ja Erika jäävät kiinni ja heidät erotetaan sen takia koulusta. Onizuka on tästä raivoissaan opettajille, sillä hän on keskustellut tyttöjen kanssa asiasta vakavasti ja hänen mielestään kaikki on jo selvitetty: tytöt ovat saaneet oppitunnin rehellisyydestä ja oman seksuaalisuutensa arvostamisesta ja katuneet tekojaan. Vararehtori Uchiyamadalta kysytään, eikö koulutuksen tehtävänä olisi ennemminkin johdattaa harhaan astuneita nuoria takaisin oikealle polulle sen sijaan, että heistä vain hankkiudutaan eroon. Uchiyamada vastaa, että yhteiskunnan pelisääntöihin kuuluu, että rikoksen tekijöitä rangaistaan. Onizukan haastamana hän toistaa ensimmäisessä jaksossa ääneen lausumansa ajatuksen: nämä nuoret ovat nyt roskasakkia, joiden anteeksipyyntöillä ei ole merkitystä, koska he eivät tule koskaan parantamaan tapojaan.

Lukion keskeytyminen itsessään on Japanissa vakava ja tulevaisuuden mahdollisuuksia vakavasti rajoittava asia. Yhdenmukaisesti asteelta toiselle siirtyvään järjestelmään on vaikeaa palata, kun siitä on kerran pudonnut, ja työskentelymahdollisuudet ilman säädyllistä tutkintoa ovat rajalliset. Lyhyisiin työsopimuksiin perustuvaa matalan taitotason pätkätyötä ei myöskään tunnusteta sosiaalisesti ”oikeaksi” ja kunnialliseksi työnteoksi. Tähän alemman luokan kansalaisen asemaan koulu kuitenkin on ajamassa Chikakoa ja Erikaa, joilla ei muutoin ole mitään halua tai taipumusta syrjäytymiseen. Jaksoissa kuitenkin vielä todellisia työmahdollisuuksiakin tärkeämpää on syrjäyttämisen ja saastumisen tematiikka. Sekä koulu että vanhempainyhdistys ovat todenneet nuoria kuulematta näiden syyllistyneen sellaiseen rikkomukseen, jota ei voida hyvittää, ja oikea seuraamus on heidän poistamisensa koulusta. GTO kyseenalaistaa jälleen oikean elämäntavan ja puhtauden ehdottomuuden. Onizuka puolustaa ja kannustaa Chikakoa ja Erikaa ja hakee heidät kouluun erottamisesta huolimatta. Lopulta erotuspäätös perutaan, ja luokka toivottaa tytöt tervetulleiksi takaisin avosylin. Sarjan ajamassa arvomaailmassa korostuvat anteeksianto ja muutoksen mahdollisuus.

Jos edelliset esimerkit kertovat vastentahtoisesta syrjäytymisestä yksittäisen hairahduksen takia, Tomoko-tytön tarina taas on kuvaus itse valitusta vaihtoehtoisesta elämänpolusta. Neljännessä

⁹⁹ Prostituutio sinänsä ei ole uusia asia Japanissa, sillä vaikka seksin myyminen on ollut kiellettyä vuodesta 1958, lakia kierretään tehokkaasti ja seksipalvelut on avoimesti näkyvillä kaupunkien katukuvassa. *Enjo kōsai* ei kuitenkaan ole järjestäytyntä toimintaa vaan nuorten omatoimisesti harjoittamaa eikä sen taustalla ole yleensä köyhyyttä, ja juuri tämän uudenlainen prostituutio nostatti kohuotsikoita 1990-luvulla. Ks. lisää esim. Ueno 2003.

jaksossa Onizuka kannustaa Tomokoa osallistumaan nuorten pop-idolien koe-esiintymiseen. Tomoko innostuu koe-esiintymisen ansiosta tanssimisesta ja esiintymisestä, ja yhdeksännessä jaksossa hän haluaa lopettaa lukion ja muuttaa viihdealan sisäoppilaitokseen vanhempien ja opettajien vastustuksesta huolimatta.¹⁰⁰ Tomokon idoliura lähtee hyvin käyntiin, hän on onnellinen, ja hänen koulutoverinsa kannustavat häntä. Aikuisten on myönnettävä, että muunkinlaiset tiet voivat johtaa hyvään ja menestyksekkääseen elämään, ja joillekin nämä muut tiet ovat parempi vaihtoehto kuin se perinteinen ja yleisesti hyväksytty tie. Toki sarjassa esitetty vaihtoehto – viihdeteollisuuden hyvinkin strukturoituihin rattaisiin hyppääminen – on oman tiensä kulkemisesta esitettynä esimerkkinä vielä melko sovinainen, ja idolikulttuuria kohtaan sinänsä voidaan esittää monenlaista kritiikkiä. Näen kuitenkin, että Japanin 1990-luvun ilmapiirissä toisenlaisten mahdollisuuksien hyväksyttävyyden esittäminen on jo sinällään merkittävää.

Yhteenvetona voidaan todeta, että GTO tunnustaa *uchi/soto*-jaottelun olemassaolon, mutta kyseenalaistaa yhdenmukaisuuden vaatimuksen, joka *uchin* jäsenyyteen liittyy. Kuten luokan symbolisesta traumastakin näkee, ulkopuolisuus johtaa tuhoon (Takeshin kuolema), sillä yhteiskunnan ulkopuolella ei ole mahdollisuutta hyvään elämään (hylättynä ja eksyksissä). Siksi nuoria ei tulisi syrjäyttää sulkemalla heidät ulkopuolelle, vaan soveliaisuuden määritelmää ja ryhmän sisälle mahtuvien elämäntapojen variaatiota tulisi laajentaa. GTO vaatii koululta ja koko yhteiskunnalta enemmän suvaitsevaisuutta ja luottamusta ihmisten kykyyn toimia yhdessä ja yhteisön jäsenenä, vaikka täydellinen harmonia ei aina vallitsisikaan. Samalla voidaan vaatia puhtauden ja saastuneisuuden käsitteistä luopumista, sillä tärkeämpää on anteeksianto ja sen mahdollistama kasvu ja muutos. Yksi sarjan vahvimista sanomista onkin, että yksikään ihminen ei ole roskaa tai jätettä, vaan jokaisella yksilöllä on elämän ylä- ja alamäistä huolimatta pohjimmiltaan sama ihmisarvo, jota tulee kunnioittaa aina.

3.2 *Itsensä tukahduttamisesta ilmaisunvapauteen*

Toinen GTO:ssa vahvasti esillä oleva teema on nuorten vaientaminen ja tuska siitä, kun ei voi ilmaista ajatuksiaan ja tunteitaan. Kuten edellä on esitetty, japanilainen opetustyyli ei mahdollista juurikaan tiedon soveltamista ja omien näkemysten esittämistä, ja sama pätee pitkälti myös koulun

¹⁰⁰ Japanissa kutsutaan idoleiksi monitoimijulkiksia ja viihdealan ammattilaisia, jotka voivat esimerkiksi laulaa, näyttellä, juontaa radio-ohjelmia ja esiintyä vaikkapa television viihdeohjelmissa. Taloudellisesti merkittävin tehtävä on sponsoreiden tuotteiden mainostaminen. Idolit koulutetaan usein tuotantofirmojen sisäoppilaitoksissa.

sosiaaliseen elämään. Konsensushakuinen toiminta pyrkii vaijentamaan soraäänit ja luo monesti valheellisen harmonian ilmapiirin. Tällöin nuorten myös on vaikeaa ilmaista kokeneensa vääryyttä ja kertoa esimerkiksi kiusaamisesta. GTO ottaa aiheeseen voimakkaasti kantaa tunnuskappaleessaan *'Poison ~ Iitai koto mo ieani konna yo no naka wa'*. Kappale tarttuu sarjan muiden suurien teemojen lisäksi itseilmaisun tärkeyteen. Siinä tehdään selväksi, että sen sanoma on suoraan sarjan päähenkilön suusta, sillä sen esittää Onizukan näyttelijä Takashi Sorimachi. Sarjan alkupuolella kappaleen aikana kuvataan rocktähtiestetiikkaa mukaillen ainoastaan Onizukaa, joka kävelee yksin määrätietoisesti kohti suurkaupunkia, kulkee väkijoukossa vastavirtaan, poseeraa GTO-tekstiä vilkuttavien valojen edessä sekä tuijottaa katsojaa merkitsevästi. Sarjan loppupuolella kappaleesta esitetään toinen säkeistö, ja sen aikana näytetään edellisen jakson merkittävimmät tapahtumat. Kappaleen voimakkaimmassa kohdassa, kertosakeen alussa, lauletaan ensimmäisellä kerralla, kuinka tämä maailma, jossa on mahdotonta ilmaista todellisia ajatuksiaan, on myrkyä (*poison*), ja kuinka laulaja aikoo elää pettämättä itseään. Toisella kerralla myrkyä on maailma, jossa ei voi vaalia pienintäkään unelmaa, ja laulaja haluaa aina hyväksyä itsensä juuri sellaisena kuin hän on. Onizuka on ajatuksensa kanssa kenties yksin ja joutuu kulkemaan yhteiskunnassa vastavirtaan, mutta hän ei suostu tukahduttamaan todellisia tunteitaan ja toiveitaan.¹⁰¹

GTO esittää, että japanilaisen koulun vaatimus todellisten tunteiden tukahduttamisesta on kohtuuton ja vahingoittaa oppilaita. Samalla se heikentää aikuisten mahdollisuuksia ratkaista nuorten ongelmia. Kukaan ei esimerkiksi tiedä, miksi Onizukan luokka alkoi käyttäytyä aggressiivisesti luokanvalvojiaan kohtaan, koska oppilaat eivät voi ja halua puhua aikuisille traumastaan eli siitä, kuinka he kokivat luokkatoverinsa kuoleman. Luokalla on kaksi oppilasta, jotka joutuvat erityisesti tukahduttamaan itsensä ja jotka ovat vaarassa musertua täysin tämän takia. Toinen heistä on edellisessä luvussa mainittu Tomoko, joka ei aluksi usko, että hänellä on mitään mahdollisuuksia elämässä. Hän ihailee kavereitaan, jotka kuitenkin haukkuvat häntä koska hän on yksinkertainen ja kömpelö. Vanhemmat ja opettajat eivät usko, että hänestä voi tulla mitään muuta kuin kotirouva, eikä Tomoko ole koskaan uskaltanut unelmoida mistään muusta. Onizuka huolestuu, kun Tomoko on niin allapäin, ja kannustaa tätä osallistumaan idolikilpailuun, jotta tämä saisi itseluottamusta ja pääsisi kokeilemaan asioita, joihin kukaan ei usko tämän pystyvän. Tomoko innostuu asiasta ja pyytää vapaata koulusta, mutta siellä ajatus tyrmätään heti. Nuori naisopettaja Fuyutsuki puolustaa

101 *'Poison ~ Maailma, jossa ei voi sanoa mitä todella ajattelee'*. Viitattujen sanojen translitterointi: *"Iitai koto mo ieani konna yo no naka ja / Poison / Ore wa ore wo damasu koto naku ikiteyuku ... Chiisana yume mo mirenai konna yo no naka ja / Poison / Jibun rashisa zutto itsu de mo suki de itai"*.

Tomokoa sanoen, että tämä on ensimmäinen kerta, kun tyttö on koskaan itse sanonut haluavansa tehdä jotakin, ja hän haluaa kunnioittaa tämän ajatuksia ja toiveita. Myöhemmin Tomoko saa kykyjenetsijältä kutsun idolikoulutukseen, mutta hänen vanhempansa ja muut opettajat vastustavat ideaa voimakkaasti. Fuyutsuki ja Onizuka tekevät kaikkensa tukeakseen Tomokoa ja muistuttavat tätä moneen kertaan, että jos jotakin todella haluaa, se täytyy sanoa suoraan eikä antaa toisten tukahduttaa omia toiveitaan ja tarpeitaan.

Toinen oppilas, joka ei ole voinut ilmaista tunteitaan, on kiusattu Noboru-poika. Kolmannessa jaksossa hän ei enää kestä jatkuvaa raakaa kiusaamista ja yrittää tehdä itsemurhan hyppäämällä koulun katolta. Onizuka pelastaa Noborun ja ryhtyy selvittämään tilannetta. Oleellisinta on, että Onizuka kuuntelee Noborua ja uskoo, kun tämä kertoo avoimesti kaiken. Hieman rohkaistuttuaan Noboru yrittää kertoa kiusaamisesta vararehtori Uchiyamadallekin, mutta tämä vähättelee pojan kokemusta ja kyseenalaistaa tapahtumien paikkansapitävyyden. Lopuksi hän kuitenkin kehottaa Noborua tulemaan milloin vain keskustelemaan ja lupaa ratkaista ongelmat. Uchiyaman käytöksen kautta sarja kuvaa, kuinka koulussa voidaan luoda kuva avoimen neuvottelun mahdollisuudesta, vaikka todellisuudessa harmoniaan särön tuovat äänet vaiennetaan väkisin.

Todellisten ajatusten ja tunteiden rajoittaminen juontaa juurensa japanilaisen yhteiskunnan *tatema*/*honne*-käsiteparista, joka on yhteydessä aiemmin käsiteltyyn sisä- ja ulkopuolta kuvaavaan *uchi/soto*-jaotteluun. *Honne* on ihmisen todelliset ajatukset ja tunteet, joiden ajatellaan kuuluvan vain lähipiiriin kanssa jaettavaksi. *Tatema* on julkisivu, joka näytetään ulkopuolisille, ja sillä pehmennetään ja peitetään todellisia ajatuksia ja tunteita. Ihmissuhteiden läheisyydessä ja etäisyydessä on tietenkin monia tasoja, ja kypsyyden ja sivistyneisyyden merkinä pidetään sitä, että osaa tunnistaa erilaisten suhteiden ja tilanteiden luonteen ja mukauttaa käytöksensä niihin sopivaksi. Japanin kielellä on merkittävä rooli *tatema*en ja *honne*en erottelussa, sillä siinä on selkeät rekisterierot. Mitä kohteliaampi ja etäisyyttä ilmaisevampi puhetapa on kyseessä, sitä hienovaraisemmiksi ja epäsuoremmiksi ilmaisut muuttuvat. Väärän puherekisterin valitseminen tai omien mielipiteiden liian suorasukainen paukauttaminen on äärimmäisen epäkohteliasta ja tulkitaan kypsyyden puutteeksi.¹⁰²

Japanilaisen koulun tunnekasvatus on omiaan rajoittamaan tietynlaisten tuntemusten kokemista ja ilmaisua. Lapsia kannustetaan nimittäin ainoastaan positiivisten tunteiden ilmaisuun, ja juuri sillä

102 Hendry 2003, 49–50.

tavalla kuin opettaja-auktoriteetti opettaa olevan oikein kussakin tilanteessa. Lapsi oppii, että hänen kuuluu olla iloinen, reipas ja kiitollinen. Ihmissuhteita, itsetutkiskelua ja itsekotrollia opetettaessa ei käsitellä lainkaan negatiivisia tunteita, vaan niiden kokemisesta ja ilmaisemisesta tulee väärää ja poikkeavaa. Lapsen kehityksen kannalta olisi kuitenkin oleellista oppia tunnistamaan ja sitä kautta hallitsemaan tunteitaan. Jos tunneskaalan jokin osa kielletään kokonaan, se vaikuttaa väistämättä yksilön persoonan kehittymiseen.¹⁰³ Näin ollen voidaan todeta, että japanilaisten lasten ja aikuisten on vaikea käsitellä negatiivisia tunteita, joita kaikki ihmiset joka tapauksessa kokevat. Patoutuneet ja hallitsemattomat tunteet voivat puolestaan purkautua radikaaleilla tavoilla, jotka vaikuttavat ulkopuolisista käsittämättömiltä.

Kuvaava esimerkki on Shōnen A:sta käyty julkinen keskustelu. Shōnen A eli 'Poika A' on nimi, jolla kaksi lasta murhannut 14-vuotias poika tunnetaan julkisuudessa. Kesällä 1997 erään yläasteen portilta Koben kaupungissa löydettiin 11-vuotiaan pojan irti leikattu pää, jonka suuhun oli tungettuna kaunainen ja murhanhimoinen viesti. Koko yhteiskunta koki valtavan järkytyksen, kun tekijäksi paljastui yläasteikäinen poika, joka tunnusti myös aikaisemman 10-vuotiaan tytön murhan ja kaksi muuta hyökkäystä lapsia kohtaan. Tapauksen vaikutus 1990-luvun ilmapiiriin on verrattavissa Koben maanjäristykseen ja Aum Shinrikyōn terrori-iskuun. Aikuisia järkytti ennen kaikkea se, että hirmutekoihin kykeni ”aivan tavallinen lapsi”, joka oli kotoisin hyvästä perheestä, hyvästä koulusta ja hyvältä asuinalueelta. Tästä tavallisuudesta ja normaaliudesta oli syntynyt jotain hirviömaista, jota ei oltu osattu ennakoida tai estää. Pojan vanhemmat julkaisivat vuonna 1999 kirjan, jonka tarkoituksena oli osittain toimia julkisena anteeksipyyntönä ja osittain yrityksenä selittää, kuinka he olivat tulleet kasvattaneeksi murhaajan. Kirjan loppupäätelmänä on kuitenkin se, että vanhemmatkaan eivät ymmärrä, mikä meni vikaan. Tapauksen käsittelyä yhteiskunnallisessa keskustelussa leimaa ajatus, että tällainen hirveys on jotain poikkeuksellista, jota ei ole mahdollista käsittää. Aikuiset havahtuivat kauhuissaan siihen, että he eivät tiedä lainkaan, mitä lasten päässä liikkuu eivätkä tienneet, miten tämän ymmärryksen voisi koskaan saavuttaa.¹⁰⁴

Japanilaiset nuoret sen sijaan vaikuttivat ymmärtävän Shōnen A:ta hätkähdyttävän hyvin. Yoneyama viittaa lukuisiin japaninkielisiin selvityksiin kuvatessaan, kuinka useat nuoret näkivät selvän yhteyden tämä teon ja koululaitoksen välillä. Tekijä kutsui itseään koulusurmaajaksi ja

¹⁰³ Poukka 2011, 456–462.

¹⁰⁴ Arai 2006, 222–228. Hirmutekojen kuvaaminen käsittämättöminä ja poikkeuksellisina ei ole ominaista ainoastaan Japanille, vaan tämä on tyypillistä medialle muissakin maissa. Vastaava esimerkki Suomesta ovat Jokelan ja Kauhajoen koulusurmat, joita käsiteltiin mediassa ”selittämättömänä pahuutena”. Oksanen et al. 2011.

korosti tekonsa ja koulun yhteyttä lehdistölle lähettämässään kirjeessä ja poliisikuulusteluissa. Hänen mukaansa koulujärjestelmä oli saanut hänet kärsimään ja tehnyt hänet ”näkymättömäksi”, ja tämän hän halusi kostaa koululle ja yhteiskunnalle. Kouluaihe katosi kuitenkin pian julkisesta keskustelusta, joka keskittyi tekijän pidättämisen jälkeen korostamaan tämän järkkynyttä mielenterveyttä ja sadistisia taipumuksia. Tutkimukset nuorten reaktioista tapahtumaan osoittavat, että he eivät suinkaan pitäneet sitä yllättävänä, vaan osasivat arvata jotain sen kaltaista tapahtuvan ennemmin tai myöhemmin. Vaikka koulusurmaajan teko tuomittiin, hän sai huomattavan määrän ymmärrystä ja sympatiaa. Nuoret samastuivat varsinkin tämän haluun kostaa julmille opettajille sekä tämän käyttämään ilmaisuun ”näkymättömästä olemisesta”. Useat oppilaat kokivat koulun mitätöivän heidät näkymättömiksi eivätkä he enää tienneet, mitä merkitystä heidän elämällään oli. Siksi he ymmärsivät pahoinvoinnin voivan purkautua kostonhimoisella ja raa’alla tavalla.¹⁰⁵

On selvää, että japanilaisen kasvatustyylin tapa kieltää negatiivisten tunteiden kokeminen ja sivuuttaa niiden käsittely tuottaa räjähdysalttiita tunteiden patoutumia. Kun tähän vielä lisätään koulun kokonaisvaltaisesti vaientavat ja tukahduttavat käytänteet, käy väistämättä niin, että aikuiset eivät voikaan tietää, mitä lapset ja nuoret tuntevat ja kokevat. Väkivallanteot tai itsemurhat tulevat yllätyksenä, koska nuorilla ei ole ollut mahdollisuutta ilmaista tuntemuksiaan aikaisemmin missään muussa muodossa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että Japanissa ei olisi mahdollista ymmärtää lasten ja nuorten psyykettä siinä missä muissakin maissa. GTO on tästä samaa mieltä, ja sarja esittää aina loogisen syyn nuorten ongelmakäyttäytymiselle. Esimerkiksi menehtyneen Takeshin entinen tyttöystävä Miyabi purkaa piilotettua tuskaansa kohtelemalla julmasti kaikkia itseään heikompia. Lisäksi syyt esitetään aina nuoren itsensä näkökulmasta. Sarjan aikuisten on mahdollista ymmärtää ne, kun he suostuvat kuuntelemaan nuorta ja antavat tämän ilmaista itseään vapaasti. Tämä on kuitenkin ollut perinteisesti vähäistä koulun hierarkkisen rakenteen takia, mitä käsittelen seuraavassa luvussa.

3.3 Absoluuttisista hierarkioista vastavuoroiseen rakkauteen

Japanilaisessa yhteiskunnassa ihmissuhteet pohjautuvat kungfutselaisen perinteen mukaan hierarkioille. Ideaalimuotoisessa suhteessa alempi taho antaa täyden uskollisuutensa ylemmälle ja ylempi vastaavasti suojelusta ja opastusta alemalle. Asema määräytyy useimmiten iän tai muulla

¹⁰⁵ Yoneyama 1999, 1–5.

tavalla saavutetun senioriteetin mukaan, ja tasa-arvoisia ovat periaatteessa vain saman yhteisön samanikäiset henkilöt. Hyvä esimerkki tästä on koululuokka, jonka kesken tasa-arvoa korostetaan ja vastuita ja vapauksia kierrätetään tasapuolisesti. Kaikki ylempien vuosiluokkien oppilaat ovat kuitenkin senioreja, *senpai*, joita kohtaan kaikki nuoremmat oppilaat, *kōhai*, käyttäytyvät kohteliaasti. *Senpai-kōhai*-suhteet ovat myös perustavanlaatuinen osa työelämää, jossa yksilön asema on perustunut perinteisesti työvuosien määrään. Tämä heijastelee ajatusta, jonka mukaan taito ja viisaus tulevat kokemuksen myötä. Siksi kokeneemman eli ylempi-arvoisemman henkilön uskotaan automaattisesti osaavan ja tietävän paremmin, joten tämän vastustaminen kertoo vain alempi-arvoisemman henkilön epäkypsyydestä ja ymmärryksen puutteesta. Kuvatus kaltainen hierarkiajärjestelmä on oikeuttanut harmoniaa tavoittelevan yhteiskuntamallin ja tehnyt järjestelmän kritisoinnista hyvin hankalaa.

GTO:ssa keskeinen hierarkioihin liittyvä kysymys on, kenellä on mahdollisuus tehdä mitään oman asemansa puitteissa. Aikuisten välisissä suhteissa näkyy selkeästi oletus *honnen* ja *tatemaen* erottelusta sekä hierarkioiden vaikutus mielipiteiden ilmaisemiseen. Alemmassa arvoasemassa olevien henkilöiden ajatukset tyrmätään aina asiattomina heidän vastustaessaan ylempiensä epäoikeudenmukaista toimintaa. Kun esimerkiksi nuori naisopettaja Fuyutsuki nousee sarjan loppupuolella puolustamaan Onizukaa ja tämän oppilaita koulun pahasti kriisiytyneessä tilanteessa, hän saa kuulla monelta suunnalta muistutuksia asemastaan ja tiukkoja kehotuksia käyttäytyä sen mukaisesti. Onizuka puolestaan kyseenalaistaa hierarkioiden merkityksen erityisesti silloin, kun kyseessä on oikeuden toteutuminen. Hän nousee määrätietoisesti ja jopa aggressiivisesti ylempiään vastaan puolustaessaan oppilaidensa oikeuksia, ja kun häneltä kysytään, eikö hän ymmärrä omaa asemaansa, hän vastaa raivokkaasti, ettei asemalla ole tässä tilanteessa mitään merkitystä.

Sarja kyseenalaistaa hierarkioiden absoluuttisuuden myös aikuisten ja nuorten välillä. Se esittää, että on vaarallista kuvitella aikuisten ”elämän senioriteetin” ansiosta automaattisesti tietävän, mikä on parasta nuorille. Hyväntahtoinenkin toiminta voi olla vahingoittavaa. Voimakkain kannanotto aiheeseen on kuudennen jakson tarina Hakamata-opettajan yrityksistä voittaa oppilaat puolelleen. Hakamata on nuori liikunnanopettaja, joka vaikuttaa perinteiseltä *nekketsu kyōshilta* eli työhönsä intohimoisesti suhtautuvalta opettajalta. Hän on ryhtynyt opettajaksi Japanin kuuluisimman televisiosarjaopettajan, Kinpachi *sensein*, innoittamana, ja elää itsekä kuin fiktiivisessä ideaalimaailmassa kovin irrallaan todellisuudesta. Hakamata haluaa väkisin auttaa Onizukaa taivuttelemaan tämän oppilaat lopettamaan oppituntiboikottinsa. Luokka on nimittäin kieltäytynyt

tulemasta Onizukan tunneille, ja tätä uhkaa erottaminen, jos kaikki oppilaat eivät palaa kouluun syyslukukaden alkuun mennessä. Hakamata selittää intoa puhkuen, kuinka tärkeintä on opettajan ja oppilaan henkinen yhteys ja ylpeilee kuinka hyvät välit hänellä on oppilaisiinsa. Hakamatan ongelma – ja GTO:n näkemyksen mukaan kaikkien perinteisten opettajasarjojen ongelma – on kuitenkin näissä sanoissa: ”Kun vain saamme yhteyden heidän sydämeensä, oppilaat kyllä ottavat meidän ajatuksemme vastaan.” Omistautuneen opettajan rakkaudella luomiin oppilassuhteisiin sisältyy siis ajatus hierarkkisuudesta ja sitä kautta suhteen yksisuuntaisuudesta: merkittäviä ovat opettajan tunteet ja periaatteet, jotka tulee siirtää oppilaille. Ongelmat ratkeavat, kun nuoret ymmärtävät opettajan sanoman. Palaan tähän aiheeseen ja GTO:n suhteeseen muihin opettajasarjoihin luvussa 4.1.

Hakamata uskoo luokan palaavan kouluun, jos hän osoittaa nuorten tekemän valinnan olevan huono ja saa heidät luottamaan asiat paremmin ymmärtävään opettajaan. Hän valitsee kohteekseen luokan johtohahmon Murain. Hakamata haastaa pojan urheilukilpailuun ja vaatii tätä lopettamaan boikotin, jos ja kun tämä häviää. Hän kohtelee itsensä kokoista ja jäätävän itsevarmaa nuorta kuin kiukuttelevaa lasta, jolle hän haluaa antaa pikku näpytyksen. Hakamatan järkytyksellä ei ole rajoja, kun Murai voittaa hänet kevyesti. Myöhemmin hän valittaa useaan otteeseen tuohtuneena, kuinka pojalla on niin koppava asenne eikä tämä suostu lainkaan ymmärtämään, miltä opettajasta tuntuu. Jakson lopussa Murai suuttuu Hakamatalle, kun tämä koettaa pakottaa häntä kertomaan murheistaan.

Oikeesti sä vaan haluat, että sua pidetään hyvänä tyyppinä. Saarnaat vaan meille ja oot sitten tyytyväinen, kun me ollaan samaa mieltä sun kanssa. Kun et kerta yhtään ymmärrä, miltä meistä tuntuu, niin älä yritä esittää, että oot muka ystävällinen ja huolissaan!

Murain tulkinta opettajan vaikuttamista osuu aivan oikeaan, sillä asemansa ja paremmuutensa tultua kyseenalaistetuksi Hakamata menettää itsehillintänsä täysin ja käy käsiksi Muraihin. Hän lopettaa pojan hakkaamisen vasta, kun Fuyutsuki syöksyy heidän väliinsä. Tämän seurauksena pojan kunnioitus ja luottamus opettajaa kohtaan on luonnollisestikin lopullisesti mennyttä.

Hakamatan edustama kungfutselainen malli kokeneemman absoluuttisesta paremmuudesta ja hierarkioiden välttämättömyydestä ihmissuhteissa tulee voimakkaasti kyseenalaistetuksi. Onizuka, vaikka onkin välillä suorastaan humoristisen leuhka omasta erinomaisuudestaan, ei pidä oman

tietämättömyytensä myöntämistä lainkaan kunniakysymyksenä. Hän tukeutuu oppilaisiinsa monissa tilanteissa ja kysyy heiltä neuvoa etenkin heitä itseään koskevissa asioissa. Esimerkiksi naurettavan urheilukilpailun jälkeen Onizuka kysyy Murailta, olisiko tällä mitään hyvää ideaa, kuinka hän saisi oppilaat oikeasti lopettamaan boikottinsa. ”Mitä sä multa sellasta kysyt”, ihmettelee poika, johon Onizuka vastaa: ”No mutta hei, itehän te tiedätte parhaiten teitä koskevista asioista.” Onizukan toinen hierarkioita kyseenalaistava toimitatapa tulee esille siinä, että hän kyllä kantaa vastuunsa kasvattajana ja opastaa nuoria elämässä, mutta samalla myös kohtaa heidät tasavertaisina ystävinä, kuin luokkatovereinaan. Vaikkapa tilanteessa, jossa Onizuka uhataan erottaa ensimmäisen kerran ja muutama oppilas on huolissaan, miten heidän käy, hän vastaa, että vaikka hän joutuisikin lähtemään koulusta, he tulevat aina pysymään ystävinä. Kiusattua Noborua koko koulun edessä puolustaessaan hän puolestaan sanoo: ”Vaikka kaikki maailman ihmiset sanois teidän olevan oikeassa, mä uskon Noborua! ... Koska Noboru on mun ystävä!” Onizuka myös viettää aikaa oppilaidensa kanssa kuin yksi heistä: koulussa esimerkiksi syöden yhdessä eväitä pihalla, vapaa-ajalla muun muassa ilotulituksia ammuskellen. Lopulta oppilaiden kielenkäyttökin ilmaisee, että suhteen hierarkkisuus on hämärtynyt, sillä he alkavat puhua Onizukalle samalla tavalla kuin toisilleen. Täten voidaan todeta, että Onizukan suhde oppilaisiinsa on pohjimmiltaan se, jonka ansiosta hän saa selvitettyä kaikki ne ongelmat, joita muut aikuiset eivät ole pystyneet ratkaisemaan.

Aivan kuten hyväksytyjen elämäntapojen ja itsensä ilmaisemisen tapauksessakin, GTO vaatii hierarkioiden suhteen joustavuutta ja ehdottomista määritelmistä luopumista. Ihmisen asema ei saa olla esteenä oikeudenmukaisuutta tavoiteltaessa, vaan jokaisella tulee olla oikeus taistella vääryyttä vastaan. Koska senioriteetti ei takaa automaattisesti paremmuutta, sarja vaatii opettaja-oppilas-suhteisiin vastavuoroisuutta, jota niissä ei ole perinteisesti nähty. Japanissa on kyllä tiedostettu pitkään välittämisen ja henkisellem kasvatustehtävälle omistautumisen tärkeys, ja oppilaiden eteen kaikkensa tekeviä *nekketsu kyōshi* -sankariopettajia on kuvattu televisiossa 1960-luvulta lähtien. GTO kuitenkin haastaa Kinpachi *sensein* ja kouludraamojen tradition luoman käsityksen ideaalista opettajasta. Se, mitä aikuiset ovat oppineet pitämään hyvänä opettajuutena, ei välttämättä vastaakaan nuorten käsitystä. Eräs oppilas toteaa, että Onizuka ei ole opettaja, ja paradoksaalisesti juuri siksi hän on valmis hyväksymään tämän opettajakseen. Analyysini mukaan tärkein syy, miksi sarjan nuoret hyväksyvät Onizukan eivätkä ketään muuta, on tämän halu hajottaa hierarkkinen asetelma ja kohdata nuoret tasavertaisina keskustelukumppaneina. Oppilaat eivät halua opettajaa, joka luulee tietävänsä, mitä he tarvitsevat. He haluavat opettajan, joka kuuntelee, kun he itse kertovat, mitä he tarvitsevat. Hierarkian puute (tai ainakin sen häilyvyys) ei suinkaan vähennä

nuorten luottamusta Onizukaan, vaan he kokevat voivansa tukeutua tähän paremmin juuri siksi, että heidän suhteensa on avoin ja vastavuoroinen. Sarjan kanta on, että nuorilla on enemmän tietoa ja ymmärrystä kuin yleisesti uskotaan, eikä lukiolaisia tulisi enää kohdella samalla tavalla lapsina kuin ala-asteikäisiä. Monesti he itse tosiaan tietävät, mikä heille on parasta, ja siksi aikuisilla täytyisi olla nöyryyttä todella kuunnella nuoria ja olla valmiina oppimaan itse. Tässä on sarjan mukaan avain kadonneen yhteyden löytymiseen ja ongelmien ratkaisuun.

Näen GTO:ssa vielä erään teeman, joka tukee sarjan sanomaa ihmissuhteiden toivottavasta laadusta, ja se on romanttisen ja pedagogisen rakkauden rinnastus. Onizuka on alusta asti kiinnostunut vastavalmistuneesta kauniista englanninopettaja Fuyutsukista ja pyytelee tätä jatkuvasti treffeille. Fuyutsuki kuitenkin torjuu Onizukan, koska pitää tätä huonona ja vastuuttomana opettajana. Hänestä ovat kiinnostuneet myös matematiikanopettaja Teshigawara ja liikunnanopettaja Hakamata. He vaikuttavat työnsä omistautuneilta hyviltä opettajilta, joten Fuyutsuki suostuu tapaamaan heitä viidennessä ja kuudennessa jaksossa. Kumpikin mies osoittautuu kuitenkin täysin kyvyttömäksi hoitamaan ihmissuhteita niin opettajana kuin romanttisena kumppaninakin. Teshigawara on omassa haavemaailmassaan elävä ”stalker”, joka houkuteltuaan Fuyutsukin kotiinsa huumaa naisen ja kuvittelee näin saavansa tästä tyttöystävän itselleen. Ennen kuin hän ehtii hyväksikäyttää Fuyutsukia, Onizuka ennättää paikalle. Paljastumisestaan järkyttynyt Teshigawara saa seuraavana päivänä koulussa raivokohtauksen oppilaidensa edessä, huutaa ettei häntä kiinnosta heidän tulevaisuutensa ja jättää opettamansa tärkeän kurssin kesken. Hakamata ei myöskään osaa ajatella lainkaan Fuyutsukin kantaa asioihin, vaan alkaa omin päin suunnitella yhteistä tulevaisuutta ja kosimista, vaikka he ovat tavanneet toisiaan vain kerran ja silloinkin työasioiden merkeissä. Opettajana Hakamata puolestaan epäonnistuu räikeästi käyttäessään suutuspäissään väkivaltaa oppilastaan kohtaan.

Fuyutsuki menettää kunnioituksensa Teshigawaraa ja Hakamataa kohtaan sekä opettajina että miehinä. Sen sijaan hän alkaa arvostaa Onizukaa yhä enemmän, sillä tämä kykenee sekä rakastajana että kasvattajana näkemään asiat toisen näkökulmasta ja arvostaa toisen tunteita ja kokemuksia. Sarjan lopussa Fuyutsukista ja Onizukasta tulee kasvattajakumppaneiden lisäksi myös romanttiset kumppanit. Tasa-arvoisen ja vastavuoroisen toimintansa ansiosta Onizuka voittaa siis sekä naisen että oppilaiden sydämet, vaikka perinteisen yhteiskuntajärjestyksen mukaan nämä kuuluisivat hänen kyseenalaistamattoman auktoriteettinsa alaisuuteen. GTO:n kannan voidaan tiivistää olevan se, että oli kyseessä minkälainen ihmissuhde tahansa, sen tulee perustua tasa-arvoiselle toisen ihmisen

kohtaamiselle ja kunnioittamiselle. Sekä kahden aikuisen välisen romanttisen suhteen että opettajan ja oppilaan suhteen lähtökohtana tulee olla vuorovaikutteinen ja pyyteetön rakkaus.

3.4 Yksilön syyllistämisestä yhteiskunnan vastuuseen

Olen kuvannut edellä monipuolisesti, kuinka GTO esittää nuorten pahoinvoinnin perimmäisenä lähteenä olevan heidän suhteensa aikuisiin. Haluan seuraavaksi tarkastella, kuinka sarja asettaa vastuuseen koko yhteiskunnan ja kritisoi yleistä taipumusta syyllistää yksilöä tämän vastoinkäymisistä.

Yhtä ainoaa oikeaa elämisen ja olemisen tapaa vaalivassa yhteiskunnassa on helppo määritellä vastoinkäymiset yksilön epäonnistumiseksi, kuten aikaisemmin sosiaalista puhtautta ja saastaisuutta käsittelevässä luvussa on käynyt hyvin ilmi. Normaali elämähän on hyvää, ja sen mukaisesti elämisen pitäisi luontaisesti tuottaa lisää hyvyttä ja normaaliutta. Samoin koska ihmisen ajatellaan voivan elää täysipainoisesti ainoastaan yhteisön jäsenenä, yksilön kärsimys johtuu aina yksilöstä eikä yhteisöstä. Kun epäonnea perustellaan yksilön ponnistelujen puutteena tai moraalisena heikkoutena, voidaan sivuuttaa ajatus siitä, että itse järjestelmä rakenteineen ja valtasuhteineen tuottaisi pahoinvointia ja epäoikeudenmukaisuutta.¹⁰⁶ Tämä ajattelutapa ja sen traagiset seuraukset ovat nähtävissä esimerkiksi japanilaisten suhtautumisessa kodittomiin, joiden määrä kasvoi runsaasti 1990-luvun laman myötä. Mediassa kauhistellaan moraalisen paniikin vallassa koteihinsa kenenkään huomaamatta kuolevia vanhuksia, mutta samaan aikaan kaduilla kuolee kenenkään huomaamatta miehiä, joille ei heru sääliä eikä sympatiaa. Muun muassa Hideo Aoki ja Tom Gill ovat kuitenkin osoittaneet, että kodittomat kohtaavat voimakasta rakenteellista syrjintää, jota peitellään yksilön epäonnistuneisiin elämänvalintoihin vetoamalla ja välttelemällä koko ilmiön käsittelyä julkisuudessa.¹⁰⁷ Poliitikassa ja talouselämässä taas on tavallista, että kriisit ja epäonnistumiset hoidetaan yhden ihmisen julkisella anteeksipyynnöllä ja eroamisella. Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että hankaluudet ja huonot päätökset projisoidaan vastuussa olevaan henkilöön, ja tämän poistumisen myötä ongelmienkin katsotaan poistuneen, eikä muille toimenpiteille ole tarvetta.

¹⁰⁶ Ackermann 2004, 69.

¹⁰⁷ Aoki 2006; Gill 2001. Esimerkkinä syrjäyttävistä käytänteistä mainittakoon, että sekä sosiaalitukien että työn saaminen ilman vakituista osoitetta on tehty lainsäädännöllä lähes mahdottomaksi, joten kerran kodittomaksi joutuneen on hyvin vaikeaa palata enää koskaan tavalliseen elämäntapaan. Aoki 2006, 91–92.

Koulun kontekstissa yksilön syyllistäminen ilmenee esimerkiksi tapana käsitellä Japanille ominaislaatuista ja hätkähdyttävän laaja-alaista ilmiötä nimeltä *tōkō kyōhi* tai *futōkō*, vapaasti suomennettuna koulukieltäytyminen. Tavallisesta lintsamisesta ja kaupungilla hengailusta poiketen koulukieltäytyjät usein haluaisivat mennä kouluun, mutta eivät yksinkertaisesti pysty. Koulun ajattelu aiheuttaa heille niin voimakasta henkistä ja fyysistä kipua (mm. paniikkioireet, huimaus, vatsakipu), että kodista lähteminen on mahdotonta. Taustalla voi olla kiusaamista tai opettajan silmätikuksi joutumista, mutta ei lainkaan kaikissa tapauksissa. Yhteiskunnassa, jossa koulunkäynti on ehdoton normi, koulukieltäytyjiin suhtaudutaan todella negatiivisesti. Yoneyama on eritellyt tarkemmin aikuisten asenteita ja määritellyt yleisimmät koulukieltäytymistä koskevat diskurssit. Vallitsevan ns. psykiatrisen diskurssin mukaisesti ilmiötä käsitellään yksilön henkisenä sairautena, jonka hoidoksi suositellaan väliaikaista psykiatriseen sairaalaan sulkemista ja vahvaa lääkitystä. Erityisesti opettajien keskuudessa yleinen ns. behavioristinen diskurssi taas määrittelee koulukieltäytymisen yksilön laiskuudeksi ja yhteistyöhaluttomuudeksi. Ratkaisuna nähdään kurinpidon tiukentaminen.¹⁰⁸ On myös diskursseja, jotka uskovat pahoinvoinnin ja koulukieltäytymisen johtuvan koulujärjestelmän luonteesta, mutta esittelen näitä ja nuorten omia ajatuksia tarkemmin luvussa 5.3. Tässä yhteydessä on oleellista tiedostaa, että suurin osa lääketieteen ja opetusalan ammattilaisista uskoo koulukieltäytymisen syyn ja ratkaisun löytyvän yksilöstä, eikä näe ilmiöllä olevan yhteiskunnallista ulottuvuutta.

Voidaan sanoa, että 1990-luvulla Japanissa tiedostettiin monet erilaiset kouluun ja nuorisoon liittyvät ongelmat, mutta oli tyypillisempää palauttaa ongelmat yksilöihin tai ajatella jonkin menneen vikaan kasvatuksessa kuin kyseenalaistaa koulun ja kasvatuksen perusperiaatteita. GTO:ssa vastuun pakoilu ja yksilön syyllistäminen näyttäytyvät koulun perustoimintastrategiana. Opettajille on aina tärkeämpää koulun maine ja heidän oma asemansa kuin yksittäisen oppilaan kohtalo. Kun kiusattu Noboru koettaa kertoa tilanteestaan, vararehtori Uchiyamada kysyy, onko pojalla muka todisteita kiusaamisesta, ja epäilee samalla tämän vain hakeneen huomiota silloinkin, kun oli ollut pitkään koulusta poissa. Hän lisää vielä, että pojan ei pidä liian helposti olla kavereiden viettäessä. Uchiyamada siis väittää itsemurhaa yrittäneen Noborun ongelmien olevan itse aiheutettuja ja pitää koulusta niiden takia poissaoloa asenneongelmana, vallitsevan diskurssin mukaisesti. Lisäksi kaikki mahdolliset ongelmat laitetaan säännönmukaisesti Onizukan syyksi: kun vahemmat kyselevät, miksi heidän lapsensa ovat milloin missäkin hankaluuksissa, syypäänä on poikkeuksetta Onizuka ja tämän vastuuton käytös, vaikka ongelmia olisi ollut jo aikasemminkin ja

108 Yoneyama 1999, 186, 190–221.

ne olisivat eskaloituneet vasta nyt. Yhdennessätoista jaksossa Onizukan toimista on seurannut naapurikoulua ja opetusministeriötäkin koskeva kriisi, johon opettajakunta reagoi miettimällä päänsä puhki, kuinka voisi osoittaa, ettei Onizukalla ole heihin mitään yhteyttä ja oma koulu saataisiin näin vapautettua kaikesta vastuusta. Lopulta vanhempainyhdistyksen kanssa juonitaan vallankaappaus, jolla Onizuka ja tätä tukenut koulun johtaja erotetaan. Kaikkien järkytykseksi ongelmat eivät ratkeakaan sillä, vaan paljon suuremmat poliittiset voimat ovat olleet pelissä ja koko koulu uhkaa kohdata loppunsa.

Kenellä vastuu kasvatuksesta sekä nuorten hyvin- ja pahoinvoinnista sitten on? GTO ottaa kantaa myös vanhempien ja opettajien väliseen kiistaan asiasta. 1990-luvulla kiistaa todella oli, sillä koulun ja vanhempien suhde oli muuttunut kovasti siitä, mitä se oli nykyaikaisen koulujärjestelmän alkuvuosikymmeninä. Aikaisemmin voitiin olettaa, että koululla ja vanhemmilla on samansuuntaiset käsitykset kasvatuksesta ja ammattilaisen eli opettajan neuvoja kuunneltiin. 1990-luvun vanhemmat ovat kuitenkin sukupolvea, joka on kokenut perinteisen yhteisöllisyyden hajoamisen ja alkanut arvostaa yksityisyyttä aiempaa enemmän. Jotkut vanhemmat ovat alkaneet kieltäytyä esimerkiksi tavallisista opettajien kotivierailuista, koska he kokevat sen tarpeettomana tungetteluna eivätkä halua, että koulu puuttuu perheen sisäisiin asioihin. Samalla on lisääntynyt Suomessakin tuttu *monsutā pearento* (*monster parent*) -vanhempien joukko, joka vaatii koulun ottamaan kaiken vastuun ongelmista eikä suostu kuuntelemaan mitään negatiivista omasta lapsestaan. Opettajat kokevat yleisesti, että koulun odotetaan tekevän kaiken vanhempien ja yhteiskunnan puolesta, mutta yhtä aikaa opettajien arvostus on vähentynyt ja heidän oma jaksamisensa on vaakalaudalla.¹⁰⁹

GTO:ssa vanhempien ja opettajien välinen yhteentörmäys tapahtuu kahdeksannessa jaksossa, kun Miyabi-tytön äiti, vanhempainyhdistyksen johtaja ja kuuluisa television keskusteluohjelman juontaja, ottaa ohjat käsiinsä *enjo kōsai* -kriisin takia. Hän vaatii vanhempainyhdistyksen nimissä sopimattomuuksiin sortuneiden tyttöjen sekä heidät vanhempien mielestä sopimattomuuksiin johdattaneen, opettajaksi täysin epäpätevän Onizukan erottamista. Syyslukukauden alussa vanhemmat ja oppilaat, joista suurin osa oli siihen asti boikotoinut Onizukan tunteja, kutsutaan koolle kuulemaan muutoksista. Oppilaat kuitenkin huomaavat ikkunasta Onizukan tulevan koululle erotettujen Chikakon ja Erikan kanssa. Oppilaat juoksevat innoissaan oman luokkansa ovelle ja näkevät tyttöjen istuvan pulpeteissaan. Aikuiset seuraavat hämmentyneinä perässä ja Onizuka

109 Tsuneyoshi 2001, 95–100.

toteaa, että hänen oppilaansa saavat aina tulla hänen tunneilleen. Miyabin äiti suuttuu ja käskee soittamaan paikalle poliisit. Silloin Chikako ja Erika pyytävät itkuisina aikuisia lopettamaan ja ovat valmiita luovuttamaan. He kuitenkin vetoavat luokkatovereihinsa:

Chikako: Teille on varmaan ihan sama, mitä meille tapahtuu, mutta jos Onizuka lähtee pois, te kadutte varmasti.

Erika: Kun meille sanottiin, ettei me voida enää tulla kouluun, Onizuka oli koko ajan meidän kanssa ja auttoi miettimään, mitä me voidaan tehdä tästä eteen päin.

Chikako: Ettekö te välitä, jos te menetätte sellasen opettajan?

Erika: Ettekö te välitä, jos teille käy niin kun meille?

Uchiyamada alkaa hätistellä ovensuussa seisovia oppilaita poistumaan luokasta, mutta muutamat heistä kävelevätkin omille paikoilleen istumaan. Uchiyamada uhkaa heitä kaikkia koulusta erottamisella, jolloin vanhemmat hätkähtävät ja kysyvät, näinkö pienestä täällä joutuu erotetuksi ja onko se muka koulun ainoa keino käsitellä ongelmia. Uchiyamadan ja Miyabin äidin välillä seuraa äänekäs väittely, jossa vanhempia syytetään huonosta kotikasvatuksesta ja siitä, etteivät he arvosta opettajien työtä. Koulua taas vaaditaan keskittymään lasten hyvän opiskelupaikan varmistamiseen, kun eivät opettajat kuitenkaan pysty luomaan yhtä läheistä suhdetta lapsiin kuin vanhemmat. Aikuisten jatkaessa kovaäänistä riitelyään Onizuka on ainoa, joka huomioi nuoret. Hän vaihtaa iloisia sanattomia tervehdyksiä istuvien oppilaiden kanssa, ja pian loputkin heistä kävelevät paikoilleen ja katsovat hymyä pidätellen odottavasti opettajaansa. Kun vanhemmat ja Uchiyamada viimein huomaavat, mitä on tapahtunut, he hämmentyvät täysin. ”Tajuatteko te yhtään, mitä te nyt teette,” Uchiyamada hätääntyy. ”Me vain ajattelemme teidän parastanne...” Miyabin äiti yrittää. Mutta nuoret näkevät nyt, että ainoa, joka todella ajattelee vain heidän parastaan, on Onizuka. Viimein Onizuka nousee, toteaa metelin häiritsevän hänen tuntiaan ja työntää vanhemmat ja Uchiyamadan ulos luokasta. Kun ovi on lyöty kiinni, Onizuka tervehtii oppilaitaan ja kaikki hurraavat ja taputtavat. Myöhemmin sekä tyttöjen että Onizukan erottamispäätös perutaan.

Edellä kuvattu kohta kertoo hyvin vahvaa viestiä siitä, että koulun ja nuorison ongelmat eivät ole vain yksittäisten ihmisten aikaansaamia, eikä syy ole myöskään pelkästään opettajissa tai pelkästään vanhemmissa. Sen sijaan vastuu on kaikilla aikuisilla, jotka eivät väitteistään huolimatta vaivaudu pohtimaan, mikä nuorille olisi oikeasti hyväksi, vaan heidän toimintansa perustuu pohjimmiltaan heidän omiin tarpeisiinsa. Sarjan viimeisessä jaksossa kritiikki viedään kaikkein laajimmalle tasolle,

kun koulua ja koulutusta puolustettaessa kyseenalaistetaan Japanin koko sodanjälkeinen kehitys ja vallitseva arvomaailma. Puskutraktoreiden ja poliisien keskellä taisteleva vararehtori Uchiyamada pääsee sanomaan televisiokameroille muuttuneen näkemyksensä koulun kriisistä:

Me olemme uskoneet kamppaillemme luodaksemme rikkaan ja hyvinvoivan Japanin, hyvinvoivan yhteiskunnan, mutta me olimme väärässä! Meidän Japanimme nykypäivänä ei ole lainkaan rikas, vaan rutiköyhä! Se on kestänytöntä! Me itse loimme nämä huonot lait ja tämän huonon järjestelmän, ja nyt meidän täytyy tuhota ne!

Vaikka puhe näytetäänkin hyvin nopeasti ja suuren kaaoksen keskellä, sen sisällössä ei ole juurikaan tulkinnan varaa: yhteiskunnassa on jotakin perustavanlaatuisesti pielessä, eikä silloin auta hienosäätö tai yksittäisten tapausten ratkominen. Tässä yhteydessä voidaan palata koulusurmaaja Shōnen A:sta käytyyn keskusteluun. Julkisuudessa ihmeteltiin, kuinka aivan tavallisesta perheestä, aivan tavallisesta naapurustosta ja aivan tavallisesta koulusta, joista pitäisi syntyä aivan tavallisia lapsia, kasvoikin tällainen hirviö. Kuten olen osoittanut, GTO ei kuitenkaan ihmettele, vaan tarjoaa asialle selityksen. Sarja tahtoo herättää japanilaiset tiedostamaan, että juuri tämä kaikkien tavoittelema tavallisuus tuottaa hirveyksiä. Pahoinvointi kumpuaa järjestelmän rakenteista, sillä kaikkien normaalina pitämä elämäntapa on sitä myrkkyä, *'poison'*, josta sarjan tunnuskappaleessakin puhutaan.

3.5 Eliitin valtaa ja valheellista meritokratiaa vastaan

Nyt, kun olemme todenneet sarjan asettavan vastuuseen nuorten ja koulun ongelmista koko japanilaisen yhteiskunnan, on syytä katsoa tarkemmin, ketkä tuota yhteiskuntaa pyörittävät. Japani on luokkayhteiskunta, vaikka maassa on pitkään pyritty tietoisesti luomaan mielikuvaa yhdestä ainoasta suuresta keskiluokasta. Tähän mielikuvaan kuuluvat niin puhe kaikille samat mahdollisuudet tarjoavasta tasa-arvoisesta koulutuksesta kuin *sararīmanin*, suuryrityksessä elinikäisen uran luovan valkokaulustyöntekijän, ikoninen hahmo. Todellisuudessa varmassa uraputkessa uurastavat *sararīmanit* olivat jo ennen lamaakin vähemmistö, ja suurin osa japanilaisista työskenteli pienissä tai keskisuurissa yrityksissä, joissa työntekijän edut ovat heikommat ja työvoiman vaihtuvuus suurempaa. Vuosituhannen vaihteen tilastojen mukaan noin 70 % japanilaisista työskenteli alle 100 hengen yrityksissä ja vain alle 10 % yli 500 hengen

suuryrityksissä. Lisäksi työmarkkinat ovat jakautuneet selkeästi kahteen kerrokseen, joista ylempi muodostuu paremmin palkatuista vakituisista työsuhteista ja alempi määräaikaista työsuhteista vailla senioriteetin mukanaan tuomia ylenemismahdollisuuksia. Alemman tason pätkätyömarkkinoilla merkittävän joukon muodostavat ns. osa-aikatyöntekijät, joista suurin osa on naisia. Käytännössä he tekevät usein täyttä työviikkoa, mutta voivat saada vähemmän kuin puolet täysipäiväisten työntekijöiden palkasta. Ei siis voida sanoa, että kaikille japanilaisille olisi tarjottu samanlaiset mahdollisuudet menestyä ja tavoitella itsestään selvänä esitettyä keskiluokkaista elämäntapaa.¹¹⁰

Sama on nähtävissä valtion kontrolloimassa, näennäisesti yhtenäisessä koulutusjärjestelmässä. Kuten aiemmin on kuvattu, Japanissa koulumenestys on suoraan yhteydessä työmahdollisuuksiin. Tästä muodostuu siten toisenlainen perusta hierarkioille, jotka toisaalta perustuvat aiemmin kuvattuun senioriteettiin, mutta toisaalta myös omiin saavutuksiin ja niiden kautta hankittuun asemaan. Näennäinen meritokratia ei siis automaattisesti hajoita luokkayhteiskuntaa, vaan on Japanin tapauksessa yksi sitä uusintavista voimista. Esimerkiksi poliittiseen päätöksentekoon merkittävästi vaikuttavat suuryritykset palkkaavat uudet työntekijänsä pääasiallisesti vain muutamista arvostetuimmista yliopistoista, ja listan kärjessä olevasta Tokion yliopistosta valmistuneet ovat parhaiten edustettuna vaikutusvaltaisissa johtotehtävissä. 1980-luvulla heitä oli kolmasosa suuryritysten johtajista. Tie poliittisiin virkoihin taas on vieläkin rajatumpi, ja Tokion yliopiston kasvatit voivat muodostaa jopa 90 % jonkin ministeriön virkamiehistä ja johtajista. Lisäksi eliittikouluihin ja -yliopistoihin pääseminen edellyttää huomattavaa taloudellista panostusta, ja varsinkin varhaisempina talouskasvun vuosikymmeninä suhteilla oli suuri merkitys, joten sosioekonomisen taustan vaikutus koulutukseen ja sitä kautta yhteiskunnallisen aseman muotoutumiseen on kiistaton.¹¹¹

Aluksi esittelen GTO:n näkemyksen eliitistä ja heidän oletetusta soveltuvuudestaan johtaviin asemiin yhteiskunnan aitiopaikoille. Onizukan koululla on oma eliitin edustajansa, maan arvostetuimmasta opinahjosta Tokion yliopistosta valmistunut matematiikanopettaja Teshigawara, jonka kyseenalaiset tavat hoitaa ihmissuhteita tulivat ilmi jo luvussa 3.3. Sarjan viidennessä jaksossa Teshigawara johtaa kesälomalla pidettävää erikoiskurssia koulun ”eliitille, oppilaiden

110 Mouer & Kawanishi 2005, 97–99, 117–122.

111 Yoneyama 1999, 140. Yoneyaman käyttämät tilastot ovat 1980-luvulta, eikä käytäntö ole mainittavasti muuttunut sen jälkeen.

parhaimmistolle”, joille taataan pääsy Tokion yliopistoon ja siten mahdollisuus ”loistavan tulevaisuuden rakentamiseen”. Luokkaan kantautuu musiikkia ja ilonpidon ääniä koulun pihalta, mutta Teshigawara muistuttaa erikoiskurssilaisilleen, että ne, jotka menevät kakkosluokan yliopistoihin, päätyvät elämään kakkosluokan elämää, joten antaa sellaisten ihmisten pitää hauskaa nyt, sillä ”me olemme ne, jotka viimeksi nauravat”. Hyväosaisuus on kulkenut suvussa Teshigawarankin tapauksessa, sillä hänen isänsä on töissä opetusministeriössä. Vaikka hän puhuu halustaan ohjata eksyneitä nuoria oikealle polulle, hän ei ole Onizukan tapaan kiinnostunut oppilaiden henkisestä ja moraalista kasvusta, vaan puhuu nuorten ”tason” nostamisesta, mikä taas parantaisi koko Japanin ”tasoa”. Hänen näkemyksensä on siis pohjimmiltaan linjassa hallitsevan eliitin talouskasvua ja kansainvälistä kilpailukykyä vaalivan politiikan kanssa.

Teshigawaran oma kyky luoda loistava tulevaisuus ja toimia kunnioitettavana johtajana tulee kuitenkin pian kyseenalaistetuksi, kun hän huumaa kollegansa Fuyutsukin ja on aikeissa tehdä tälle seksuaalista väkivaltaa. Viime hetkellä pelastajaksi saapuva Onizuka ei pelkästään tuomitse miehen tekoa, vaan kyseenalaistaa myös eliitin meriitit ja niiden kautta saavutetun aseman oikeutuksen terävillä sanoillaan:

Kysymys kuuluu, ketä näistä pitäisi sääliä eniten. Yksi: myrkytetyllä viinillä huumattua Fuyutsukia? Kaksi: Teshigawaraa, joka maan parhaan yliopiston käytyäänkään ei saa naista muilla kuin raukkamaisilla keinoilla? Kolme: sellaista Teshigawaraa kunnioittavia oppilaita, jotka antavat kaikkensa opiskellessaan hänen erikoiskurssilla?

Teshigawara romahtaa lopullisesti seuraavana päivänä erikoiskurssilaisten edessä. Hän raivoaa ja repii papereita, káskee oppilaiden opiskella keskenään ja poistuu luokasta hysteeristä huutoa pitäen. Lopulta hän jättää oppilaat ja opettajat oman onnensa nojaan ja jää useaksi viikoksi sairauslomalle.

GTO ilmaisee täten Teshigawaran tapauksen kautta, että elämässä ei ole yksiselitteisiä portaita, joita pitkin edetään, ja joilla paremmat ihmiset pääsevät muita korkeammalle. Parhaaseen yliopistoon pääseminen kertoo loppujen lopuksi vain yksilön tietyistä rajatuista ominaisuuksista, eikä niiden joukkoon välttämättä kuulu luotettava arvostelukyky tai moraalinen ylemmyys. Muodollisen pätevyyden dilemma tulee sarjassa esille useaan otteeseen, sillä Onizukalla ei ole virallista opettajan tutkintoa ja häntä halveksutaan sen takia, mutta hän on silti parempi ja omistautuneempi kasvattaja kuin muodollisesti pätevät kollegansa. Opintomenestys ja arvostettu asema eivät myöskään sarjan

mukaan takaa onnellisuutta tai kykyä elää menestyksekkäästi normatiivisena pidettyä elämää eli esimerkiksi päästä naimisiin.

Sarjan ilmestymisen aikoihin Japanissa oltiin herätty aiempaa voimakkaampaan tietoisuuteen siitä, että korkeatasoiseksi mielletty koulutus ei välttämättä tuotakaan sellaisia tuloksia kuin oli toivottu, ja esillä oli akateemisen eliitin osallisuus moniin epäinhimillisiin hirmutekoihin. Esimerkiksi maan pahimman terrori-iskun vuonna 1995 tehneen Aum Shinrikyō -lahkon jäsenenä oli paljon arvostetuimmista yliopistoista valmistuneita ja korkeissa asemissa olevia henkilöitä. Myös huippuyliopistojen opiskelijoiden rikolliset ajanviettotavat olivat saaneet julkisuutta, ja tapauksista kenties kuuluisin on Waseda yliopiston ns. raiskauserho, joka organisoi joukkoraiskauksia järjestämiensä juhlien yhteydessä. GTO:ssa on yhteys tähän teemaan, sillä kymmenennessä jaksossa läheisen eliittilukion ajanviettoa kaipaava huippuoppilas Shin'ichi Tōdō tovereineen huijaa Onizukan oppilaan Miyabin mukaan julmaan peliinsä. Poikajoukko jahtaa videokameran kanssa Miyabia suljetussa huvipuistossa ja heidän tavoitteenaan on ilmiselvästi raiskata ja häpäistä tyttö. He pahoinpitelevät myös Murain, Onizukan toisen oppilaan, joka yrittää suojella Miyabia. Lopulta Onizuka itse saapuu pelastamaan oppilaansa. Tämä johtaa väkivaltaiseen taisteluun, jossa Onizuka pieksee kaikki yksitoista eliittioppilasta sairaalakuntoon ja saa itse puukosta selkäänsä. Vaikka toisen koulun oppilaat ovat syyllistyneet törkeisiin tekoihin ja Onizukan toimet voisi perustella hänen oppilaidensa suojeluna, tapauksesta seuraa valtavat ongelmat sekä Onizukalle että tämän koululle. Tilanteeseen nimittäin puuttuu Tōdōn isä, opetusministeriön korkea-arvoinen virkamies, ja sarja ottaa näin viimeisissä jaksoissaan voimakkaasti kantaa Japanin koulutuspolitiikkaan ja eliitin vallankäyttöön.

Yhteistyössä hallituksen kanssa työskentelevällä virkamiehistöllä on Japanissa erittäin suuri vaikutusvalta, ja joidenkin näkemysten mukaan he ovat jopa poliittisen elämän merkittävin toimija. Virkamiesten valtaa korostavan käytännön juuret ovat 1800-luvun lopulla, jolloin Japania alettiin modernisoida. Virkamiehiä tarvittiin nimittäin jo ennen poliittisten puolueiden järjestäytymistä, ja varhaisessa vaiheessa poliittisten johtajien ja virkamiesten ero ei ollut kovin selvä. Yhdysvaltojen miehityksen seurauksena demokraattista puoluepolitiikkaa vahvistettiin, mutta virkamiesten valta ei ole varsinaisesti heikentynyt.¹¹² Virkamiesten vaikutusvallan ytimessä ovat heidän henkilökohtaiset suhteensa muuhun eliittiin, ja tätä yhteyttä vahvistaa muun muassa käytäntö nimeltä *amakudari* ('taivaasta laskeutuminen'), jossa menestyneet virkamiehet eläköityvät varhaisessa vaiheessa ja

112 Hendry 2003, 213–216.

siirtyvät tuottoisiin johtotehtäviin yksityiselle puolelle yrityksiin, joiden toimintaa he ovat usein aikaisemmin valvoneet.¹¹³ Demokratian toteutumisen kannalta on tietenkin ongelmallista, että suurta poliittista valtaa käyttävä virkamiehistö ei ole äänestäjien kontrolloitavissa. Varma asema vailla tulost vastuuta ja kunnollista valvontaa mahdollisti verovarojen väärinkäytön ja virkavirheet, jotka alkoivat paljastua kaikessa laajuudessaan vasta 1990-luvulla.

GTO tiivistää Tōdōn hahmossa virkamieseliitin korruption ja vallanhimon ja näiden negatiiviset vaikutukset tavallisten ihmisten elämään. Virkamies-isä esittää olevansa järkyttynyt rakkaan poikansa kohtalosta ja vaatii siksi Onizukan Musashino Seirin -koulua vastuuseen ja opetusministeriön erityistarkkailuun. Todellisuudessa hän pitää poikansa aiheuttamaa kohua Musashino Seirin -koulun väkivaltaisesta opettajasta onnekkana sattumana, jonka varjolla hän pystyy toteuttamaan omaa valtaansa lisäävät suunnitelmat. Tōdō saa poikansa Jindan-koulun johtajalta suuret lahjukset. Yhdessä he järjestävät opettajia painostamalla Onizukan ja Musashino Seirin -koulun johtajan erottamisen, mutta sen jälkeen käy ilmi, että operaation perimmäisenä tarkoituksena olikin ollut liittää Musashino Seirin osaksi eliittikoulu Jindania. Kampus jyrättäisiin uuden urheilukentän tieltä, ja suurempi oppilasmäärä toisi Jindanille paremman maineen.

Asetelma on selkeästi symbolinen: koulu oppilaineen ja opettajineen uhkaa tuhoutua sekä henkisesti että fyysisesti, kun eliitti ajaa omien etujensa mukaista säälimätöntä politiikkaa. Onizukan johdolla kuitenkin kaikki opettajat ja oppilaat nousevat äärimmäisen hädän hetkellä yhdessä puolustamaan kouluaan. He linnoittautuvat kolurakennukseen, estävät työkoneiden pääsyn rakennusten kimppuun, ja opettajat käyvät nyrkit pystyssä heitä häätämään tulevia poliiseja vastaan. Media on paikalla, ja tässä yhteydessä Uchiyamada pääsee tuomaan julki edellisessä luvussa esitellyn sanomansa Japanin lain ja järjestyksen mädännäisyydestä ja tarpeesta tuhota koko tämänhetkinen järjestelmä. Kyseinen uutispätkä näytetään suorana lähetyksenä koko maassa ja myös Tokion jättimäisillä ulkoilmanäytöillä, minkä voidaan tulkita alleviivaavan sarjan halua osoittaa sanoma avoimesti ja julkisesti kaikille Japanin kansalaisille. Kyse ei siis ole missään nimessä vain yksittäisestä koulusta tai yksittäisten oppilaiden ja opettajien välisistä ongelmista, vaan koulutuksen kriisin esitetään olevan suoraan yhteydessä pitkäaikaiseen koulutuspolitiikkaan ja yhteiskunnan valtasuhteisiin. GTO:n voidaan katsoa viestittävän, että tätä tuhoavaa politiikkaa ja eliitin valtaa vastaan tulee taistella, ja että taistelussa opettajien, oppilaiden ja vanhempien tulisi olla yhdessä puolustamassa moraalisesti korkeampiin arvoihin perustuvaa koulutusta.

113 Kingston 2004, 99–100.

Huomionarvoista on myös se, kuinka Musashino Seirin -koulun tilanne viimein ratkeaa. Tōdōn poika, joka oli aluksi pahoinpidellyt Onizukan oppilaita ja levittänyt medialle vääristeltyä tietoa naapurikoulun väkivaltaisesta opettajasta, seuraa nimittäin tapahtumien kehitystä ja alkaa kokea tunnontuskia. Hän liikuttuu aiemmin halveksumansa koulun oppilaiden ja opettajien keskinäisestä läheisyydestä ja ponnistelusta yhteisen hyvän eteen ja samalla järkyttyy isänsä kylmäsydämisyydestä sekä muita ihmisiä että häntä itseään kohtaan. Lopulta poika päättää ilmiantaa isänsä ottaneen lahjuksia, ja näin ollen sopimus Musashino Seirin -koulun yhdistämisestä eliittikouluun mitätöidään laittomana ja Musashino Seirin selviytyy sisäisesti uudistuneena ja vahvistuneena. Sekä isä että poika on ensiesiintymisessään kuvattu symbolisesti liiskaamassa tiellensä osuneita hyönteisiä, mutta poika tekee lopussa muutoksen: hän ei halua enää jatkaa edellisten eliittisukupolvien elämäntapaa, johon hänetkin on kasvatettu, vaan päättää toimia toisin oman moraalisen arvionsa pohjalta.

Edellä esitetyn valossa voidaan katsoa GTO:n kannan olevan, että vallan keskittyminen tiiviille eliitille ei ole hyväksi tavallisille kansalaisille. 1990-luvulla oli menetetty aiemmin niin vahva luottamus virkamiehiin ja poliitikkoihin lukuisten korruptioskandaalien ja laaduttoman kriisinhallinnan seurauksena, ja GTO yhtyy aikalaistensa kritiikkiin. Sarja osoittaa, että kovatasoinen koulutus ei suinkaan tuota automaattisesti erinomaisia ja johtajuuteen kykeneviä yksilöitä, vaan ennemminkin elitistinen asema ruokkii julmaa ja omaa etua tavoittelevaa asennetta ja politiikkaa.¹¹⁴ GTO:n mukaan tämä eliitin politiikka on ajamassa koululaitosta tuhoon, ja siksi koulutusuudistusta ei voi jättää eliitin käsiinsä, vaan ihmisten on noustava vastustamaan koko korruptoitunutta poliittista järjestelmää. Vain sillä tavoin kriisissä oleva koulu voidaan oikeasti pelastaa. Sarja myös vihjaa, että muutos voi lähteä hallitsevan luokan sisältäkin, kun uudet sukupolvet kyseenalaistavat vanhoja toimintatapoja muuttuvassa maailmassa.

GTO:n ajamat uudistukset ovat siis laajoja eivätkä niiden vaikutukset rajoitu pelkästään kouluinstituutioon. Sarja vaatii koko Japanin yhteiskunnallisen valtarakennelman hajoittamista ja uudistamista. Lisäksi, kuten olen aiemmin osoittanut, kritisoidessaan yhdenmukaisuuden tavoittelua, todellisten tunteiden tukahduttamista, ihmissuhteiden jäykkää hierarkkisuutta ja yksilön

114 Itse asiassa virkamiehet itsekkin ovat myöntäneet tämän. Vuonna 2002 valtio teetti ensimmäisen koskaan tehdyn tutkimuksen, jossa virkamiehiltä itseltään kysyttiin heidän asennettaan työhönsä. 500 vastaajasta jopa yli 80 % ilmoitti, että elitistisen asemansa takia heidän on usein hankalaa ajatella asioita tavallisten kansalaisten näkökulmasta, ja yli 70 % piti ministeriöiden sisäisiä valtakamppailuja tärkeämpinä kuin valtion edun valvomista. Kingston 2004, 120.

syyllistämistä sarja myös vaatii useiden perustavanlaatuisten ihmisten toimintaa määrittävien henkisten rakenteiden purkamista.

4 Autonominen yksilö yhteisön jäsenenä – GTO kritisoi osittain ja määrittelee uudelleen

Toisessa analyysiluvussa käsittelem sellaisia japanilaisen koulun piirteitä, joihin GTO:n kanta ei ole yhtä jyrkkä kuin edellisen luvun teemojen tapauksessa. Näistä ominaisuuksista GTO ei halua koulun luopuvan täysin, vaan se kritisoi jotakin tiettyä osaa niistä ja määrittelee tuttuja asioita uudelleen. Ensimmäisenä nousevat esiin kasvatuksen holistisuus ja moraalinen ulottuvuus sekä yhteisöllisyys, joita GTO pitää suuressa arvossa, mutta joihin se esittää aivan uudenlaisen lähestymistavan. Sama pätee toisena käsiteltäviin toiminnan vapaaehtoisuuteen ja itsekuriin. Perinteisestä poikkeavalla tavalla GTO määrittelee kolmantena käsiteltävän lahjakkuuteen ja ponnisteluun liittyvän *ganbarun* käsitteen rajoja. Väkivalta ja ruumiillinen kurittaminen koulussa on sarjassa ristiriitainen aihe, mutta siihenkin se tarjoaa vaihtoehtoisia näkökulmia. Viimeisenä käsiteltävään sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyen GTO antaa tukensa naisten itsenäisyyden lisääntymiselle ja sukupuoliroolien vähittäiselle muuttumiselle sekä painottaa seksuaalikasvatuksen tärkeyttä.

4.1 Luonnekasvatus ja yhteisöllisyys

Japanilainen koulukasvatus on holistista, mikä on tuotu tutkimuksissa esille erityisesti vertaamalla sitä yhdysvaltalaiseen koulukasvatukseen. Japanilainen koulu ei keskity vain oppilaiden kognitiivisten taitojen harjoittamiseen, vaan tarkoituksena on kasvattaa koko persoonaa. Moraalia ja käytöstä säätelevä luonnekasvatus on niin keskeinen ja avoimesti määritelty osa japanilaista koulutusta, ettei voida puhua edes piilo-opetussuunnitelmasta. Luonnekasvatuksen julkilausutut tavoitteet ja keinot voivat kuitenkin poiketa siitä, mitä käytännössä tapahtuu. Virallisissa tavoitteissa painotetaan kykyä ottaa toiset huomioon, toimia ryhmässä ja käyttäytyä kussakin sosiaalisessa tilanteessa sen edellyttämällä tavalla. Kriittinen tutkimus taas esittää pessimistisimmillään japanilaisen koulun todellisena tavoitteena olevan yksilön oman tahdon ja persoonan häivyttämisen ja sellaisten valittamatta uurastavien työläisten kasvattamisen, jotka voidaan ohjelmoida ulkoa päin mihin tahansa työtehtävään.

GTO on yhtä mieltä siitä, että kasvatusotteen tulee olla holistinen ja opettajan tulee huomioida lasten ja nuorten koko persoona. Luonnekasvatus on Onizukan kaiken opetuksen ydin, emmekä näe häntä oikeastaan koskaan pitämässä tavallista oppituntia. Kuvaavaa on, että sarjassa ei edes käy selvästi ilmi, minkä aineen opettaja Onizuka on, vaan keskeistä on hänen asemansa luokanvalvojana, nuorten läheisimpänä vastuuajaisena. Koulutilanteet ovat lähes aina luokanvalvojan pitämiä päivittäisiä aamunavaushetkiä, joilla käsitellään kaikkia koskevia yhteisiä asioita, tai välitunteja, jolloin Onizuka seurustelee epämuodollisesti oppilaiden kanssa. Tämän lisäksi hän on usein tekemisissä oppilaiden kanssa vapaa-ajalla ratkoen heidän ongelmiaan. Onizukan kaikki tärkeimmät opetukset liittyvät koulumaailman sijaan elämään yleisemmällä tasolla, ja ne saavat oppilaat muuttamaan arvomaailmaansa ja käyttäytymistään. Esimerkiksi Kikuchille hän sanoo, että tämän pitäisi nauttia elämästä enemmän ja arvostaa nykyhetkeä. Noborua ja Tomokoa hän kannustaa pitämään puoliaan ja luottamaan itseensä. Murai oppii arvostamaan enemmän vanhempiaan ja tukeutumaan sellaisiin ihmisiin, jotka haluavat auttaa häntä. Chikako ja Erika saavat opetuksen rehellisyydestä ja oman seksuaalisuutensa vaalimisesta.

Se luonne, jota Onizuka pyrkii kasvatuksellaan jalostamaan, poikkeaa kuitenkin perinteisestä. 1990-luvun ”nuorisofobia” sai useat tahot vaatimaan moraalikasvatuksen lisäämistä, mutta näissä esityksissä tavoiteltiin lähinnä entisaikojen tapaan säyseiden ja yhteiskunnan sääntöihin mukautuvien yksilöiden kasvattamista. Päivi Poukan mukaan japanilaisten koulujen moraalikasvatuksessa odotetaan kyllä oppilaiden erottavan oikean ja väärän, mutta moraalisen autonomian, eli kyvyn toimia moraalisesti oikein omista ja muiden haluista riippumatta, kehittyminen jää heikoksi. Moraalista tietoisuutta kehitetään painottamalla normeja, hyveitä ja ulkoa opettelua syvällisempien kognitiivisten taitojen, kuten ymmärtämisen ja arvioimisen sijaan.¹¹⁵ Tätä kuvaa esimerkiksi se, että jonkin rikkomuksen jälkeen tyypillisesti pidettävässä keskustelutilaisuudessa opettaja tai opettajat esiintyvät moraalisena auktoriteettina, joka useimmiten painostaa oppilasta niin kauan, että tämä myöntää tehneensä väärin, epäonnistuneensa itsensä kehittämisessä ja hallinnassa ja on halukas pyytämään anteeksi. Tätä pidetään lupauksena korjata käytöstään ja olla enää rikkomatta koulun sääntöjä. Normien sisäistäminen tällä tavoin voi kuitenkin jäädä pinnalliseksi, eikä oppilailla ole valmiuksia tehdä moraalisia ratkaisuja tilanteissa, joissa ulkoinen kontrolli ja valmis viitekehys puuttuvat.¹¹⁶

115 Poukka 2011, 481–482.

116 Metzler & Foljanty-Jost 2003, 262–264.

GTO taas peräänkuuluttaa moraalisen autonomian tärkeyttä. Tämä näkyy Onizukan ja myöhemmin muidenkin opettajien toiminnassa, kun he käyttäytyvät vastoin muiden odotuksia vedoten omaan oikeudentajuunsa ja omatuntoonsa. Samaan Onizuka kasvattaa myös oppilaitaan. Hän ei sanele heille, mikä on oikein ja kuinka heidän tulisi toimia, vaan tarjoaa heille mahdollisuuden tarkastella asiaa monesta eri näkökulmasta ja tehdä itse lopullisen päätöksen oman ymmäryksensä pohjalta. Onizukan rajuimmat ja epätavanomaisimmat opetustempaukset, kuten rohkeuskisa kohti kaasuttavan rekan edessä tai kiusaajien ja kiusatun roikuttaminen katon laidalta, tähtäävät pohjimmiltaan juuri tähän: nuori herää ajattelemaan asiaa syvällisemmin, ymmärtää sen laajemman yhteyden omaan ja toisten elämään ja muodostaa lopulta asiasta itsenäisen moraalisen käsityksen, jonka pohjalta toimii.

Tōru Asakuran mukaan tämä erottaa GTO:n muista japanilaisista opettajasarjoista. Hän on tutkinut opettajasarjojen tapaa välittää sanomaansa kuvausteknisten keinojen kautta, ja osoittaa GTO:n kamerankäytön ja sen luomien merkitysten olevan poikkeuksellisia. Onizukaa ja tämän tärkeää opetusta kuuntelevaa oppilasta kuvataan samanarvoisina, eikä keskiössä ole opettajan rooli valistajana tai opetuksen sisältö vaan se, kuinka oppilas vastaanottaa ja tulkitsee Onizukan viestin. Vastakkaiseksi esimerkiksi Asakura ottaa *3-Nen B-Gumi Kinpachi Sensein*, jossa kuvauksella korostetaan opettajan roolia elämänohjeiden antajana ja oppilaat jäävät sivuosaan yhtenäisenä massana. Sarjassa moraaliopetuksen perille meno on niin itsestäänselvyys, ettei sitä vastaanottavien oppilaiden reaktioita tai ajatusprosesseja kuvata lainkaan.¹¹⁷ Vaikka useimmat opettajasarjat esittävät rakastavan opettajan astuvan nuorten tasolle ja kohtaavan heidät yksilöinä, toistavat ne kuitenkin vallitsevaa moraalikasvatuksen käytäntöä, jossa itsenäiselle arvioinnille ja moraalille autonomialle ei ole sijaa. Siksi ei olekaan yllättävää, että GTO:ssa esiintyy arvostelevia kommentteja erästä toista suosittua opettajasarjaa ja siitä inspiraatiota saaneita opettajia kohtaan.

Itsenäisyyden ja individualismin vastakohta on luonnollisesti yhteisöllisyys, ja nämä kaksi on usein nähty toisensa pois sulkevinä ilmiöinä etenkin länsimaisen ja aasialaisen kulttuurin vertailussa. Japanilaista ryhmäkeskeisyyttä on syytetty yksilön tuhoamisesta, länsimaista yksilökeskeisyyttä taas itsekkyyden ja piittaamattomuuden ruokkimisesta. GTO kuitenkin pyrkii löytämään tasapainon näiden kahden välillä. Vaikka sarja opettaakin itsenäistä moraalista arviointia ja kehottaa tarpeen vaatiessa nousemaan aktiivisesti ryhmän yleisiä käsityksiä ja käytänteitä vastaan, se pitää yhteisöllisyyttä suuressa arvossa.

¹¹⁷ Asakura 2000, 6–10. Hän käyttää esimerkkinä *3-Nen B-Gumi Kinpachi Sensein* jaksoja vuodelta 1999.

Ensinnäkin GTO osoittaa, että yksilöllisyys ei ole uhka yhteisöllisyydelle, vaan molemmat on mahdollista saavuttaa. Tästä selkein esimerkki on yhdeksännessä jaksossa, jossa Tomoko haluaa lopettaa koulun ja muuttaa Okinawalle kouluttautumaan popidoliksi. Oman tiensä kulkemisessa tuntuu pelottavalta se, että hän tulisi olemaan yksin kaikkien ystävien jäädessä Tokioon ja välien vanhempiin mahdollisesti rikkoutuessa. Luokka ei kuitenkaan hylkää Tomokoa, sillä kun hän on lentokentällä toisen opettajan Fuyutsukin saattamana valmiina lähtöön, Onizuka ja kaikki luokkatoverit saapuvat kannustamaan ja hyvästelemään häntä. Saattajat vakuuttavat, että he tulevat aina olemaan Tomokon ystäviä, vaikka tämä lopettaisikin koulun. Lopulta Tomoko pystyy siis toimimaan itsenäisesti ja valtavirrasta poikkeavasti omien arvojensa pohjalta, mutta hänellä säilyy yhteys kaikkiin sosiaalisen elämänsä tahoihin: oman ikäisiin ystäviin, vanhempiin ja koulua edustaviin opettajiin.

Lisäksi GTO esittää voimakkaamman yhteisöllisyyden olevan tarpeen koulussa. Todellinen yhteisöllisyys esitetään positiivisena ja sen esitetään perustuvan jaetuille arvoille ja yhteisille päämäärille. GTO:n näkemyksen mukaan tämä on kuitenkin japanilaisessa koulussa vähissä, ja niin sanottu yhteisöllisyys pohjautuu ennemminkin hierarkia- ja riippuvuussuhteille ja kurinpidolla saavutetulle tottelevaisuudelle. Yhteisöllisyyttä ei GTO:n mukaan voi eikä pidä pakottaa ulkoa annettujen sääntöjen mukaan, vaan sarja osoittaa, että yhteisöllisyyden kokemus ja toiminta yhteiseksi hyväksi syntyvät spontaanisti, kun vapaat yksilöt huomaavat jakavansa samat arvot ja tavoitteet.

Positiivisen yhteisöllisyyden kokemus alkaa Onizukan luokasta. Aikaisemmin oppilaita oli yhdistänyt lähinnä katkeruus aikuisia kohtaan, eivätkä kaikkien nuorten keskinäiset välit olleet hyvät. Lopulta he kuitenkin päättävät yhteistuumin lopettaa oppituntiboikottinsa ymmärrettyään heidän kaikkien ja Onizukan olevan samalla puolella. Sarjan lopussa Onizuka ja koulu joutuvat uhkaavaan kriisiin, ja luokka vannoo puolustavansa opettajaansa viimeiseen asti. Spontaani solidaarisuus laajenee, kun kaikki koulun oppilaat näkevät moraalittoman vallankaappausepisodin ja ymmärtävät Onizukan olevan todellisuudessa se, joka ajattelee eniten oppilaiden parasta. Seuraavana päivänä yksikään oppilas ei tule kouluun, vaan muiden opettajien kauhuksi kaikki boikotoivat heitä. Pian purkukoneet ovat valmiina repimään koulun alas, ja muut opettajatkin ymmärtävät viimein olleensa väärässä ja liittyvät Onizukan ja oppilaiden kanssa yhteiseen rintamaan puolustamaan koulua. Kaoottinen piiritystilanne laukeaa, kun Onizukan luokka ampuu ilotulitteita ja paljastaa valmistelleensa koulun katolla jokavuotista koulufestivaalia. Tunnelma

muuttuu täysin, ja kaikki oppilaat, opettajat ja vanhemmat rientävät hämmästyneinä mutta iloisina festivaaliin nauttimaan ruoasta, peleistä, esityksistä ja yhdessä olemisesta lämpimässä ja liikuttuneessa hengessä. Samalla koulun tuhoamista järjestellyt virkamies Tōdō pidätetään, ja hän häviää Musashino Seirin -koulun yhteisöllisyydestä kumpuavalle voimalle.

Tōdōn edustama opetusministeriön ja eliitin määrittelemä yhteisöllisyys, joka koulujen opetussuunnitelmaankin on kirjattu, tulee GTO:ssa haastetuksi. Konservatiivisten tahojen vaatiessa julkisuudessa moraalikasvatuksen lisäämistä sen toivottiin kehittävän toisten huomioimista ja halua toimia yhteisössä, mutta tässä yhteisöllisyydessä jokainen tietäisi paikkansa eikä toimisi vastoin sitä, mitä ylhäältä on määrätty. Yksilöllisiä etuja saisivat ajaa vain ne, joilla siihen on valta-asemansa kautta mahdollisuus. GTO:n kuvaamassa mallissa yhteisöllisyyttä taas määrittelee ennemminkin solidaarisuus kuin asema ja sen kautta syntynyt riippuvuus muihin. 1990-luvun lama ja korruptioskandaalit olivat osoittaneet, että kungfutselaiseen malliin hierarkkisten ihmissuhteiden vastavuoroisuudesta ei voinut enää sokeasti luottaa. Jos ylempiarvoinen osapuoli ei tarjonnut huolenpitoa ja turvaa, miksi alempi osapuolikaan enää osoittaisi ehdotonta uskollisuutta ja sitoumusta? Näen tässä yhtäläisyyden GTO:n periaatteiden ja 1990-luvulla voimistuneen kansalaisjärjestötoiminnan välillä. Koska valtio ei kyennyt takaamaan apua sitä tarvitseville esimerkiksi Koben maanjäristyksen aikaan, ihmiset alkoivat organisoitua spontaanisti solidaarisuuden eikä niinkään henkilökohtaisen velvollisuuden pohjalta. Vapaaehtoistoiminta mahdollisti uudenlaisia tapoja järjestäytyä, ja sen puitteissa oli ainakin mahdollista muodostaa tasa-arvoisempia ja joustavampia yhteisöjä. Tätä GTO:kin tavoittelee. Sen mukaan koululle ja yhteiskunnalle elintärkeän yhteisöllisyyden ei tulisi perustua velvollisuudelle vaan moraalisesti autonomisten yksilöiden jaetuille arvoille ja tavoitteille.

Huomionarvoinen seikka on se, että GTO:ssa näihin arvoihin ei kuulu nationalismi. Sarjasta ei löydy minkäänlaisia yrityksiä nostattaa kansallistunnetta tai herättää yhteisöllisyyttä vetoamalla japanilaisuuteen. Esimerkiksi kansallislauluun ja valtion lipun käyttöön ei viitata lainkaan, ja kun sarjassa esiintyy ohimennen perinteisen japanilaiseksi mielletyn teeseremonian opettaminen koulussa, sen kuvataan ainoastaan välittävän auttamattoman vanhanaikaisia arvoja ja olevan siksi hyödytöntä nykypäivän ihmiselle. On totta, ettei sarja huomioi maan väestön etnistä monimuotoisuutta (luku 5.1), mutta se tekee silti selkeän eron konservatiivisen oikeiston näkemyksiin. GTO:ssa ei kanneta huolta länsimaalaistumisesta, ja kansakunnan vahvuuden

uskotaan kumpuavan ennemminkin perinteisten tapojen muuttamisesta kuin niiden jääräpäisestä vaalimisesta.

4.2 Vapaaehtoisuus ja itsekontrolli

Vapaaehtoisuus ja siihen liittyvän vahvan itsekontrollin kouluminen ovat toki olleet japanilaisen koulun perustavoitteita, mutta kuten edellisen luvun havainnoista voi jo päätellä, GTO määrittelee käsitteet uudella tavalla. Luvussa 2 olen jo kuvannut, kuinka perinteisessä kasvatustavassa arvot ja periaatteet pyritään siirtämään aikuiselta lapselle emotionaalisen yhteyden ja samastumisen kautta, ja lapsen on tarkoitus omaksua ne sellaisenaan ilman itsenäistä arviointiprosessia. Samalla tavalla lapsen tulisi vapaaehtoisesti toteuttaa aikuisten toivomia asioita, sillä tämän tulisi kokea aikuisen toiveet omiksi toiveikseen ja yhteisön etu omaksi edukseen. Jatkuvan itsereflektion harjoittelun kautta ja yhteisön tarkoin määritellyn rakenteeseen ja sen sääntöihin tutustumalla lapsi oppii, mitä häneltä odotetaan, ja oppii itse säätämään toimintaansa näiden odotusten mukaan ilman, että häntä tarvitsee jatkuvasti käskää ulkoa päin. Tämän perusteella voidaan todeta, että japanilaisten koululaisten vapaaehtoisuus ei siis perustu niinkään länsimaiseen ajatukseen vapaaehtoisuudesta, jossa moraalisesti autonominen yksilö arvioi jonkin teon oikeaksi ja hyväksi ja päättää siksi tehdä sen. Moraalisen autonomian ollessa heikkoa japanilainen vapaaehtoisuus perustuu enemmän yhteyden tunteelle ja sen kautta halulle toimia odotusten mukaisesti. Koska yhteisöllisyyttä ja harmoniaa painottavassa kasvatuksessa suuri osa on myös ryhmäpaineella, vapaaehtoisuuden ja yhteistyöhalukkuuden kannustimena voi hyvinkin olla usein pelko olla toimimatta tietyllä toivotulla tavalla kuin aktiivinen halu toimia juuri niin. Sama ilmiö näkyy myös työelämässä. Länsimaissa pitkään ihmetelty japanilaisten halukkuus tehdä pitkää päivää ja omistautua työpaikalleen ei tarkemmin tarkasteltuna ole aivan sitä miltä näyttää. Japanilaista työelämää tutkineet sosiologit Mauer ja Kawanishi ovat osoittaneet, että japanilaiset eivät tee vapaaehtoisesti ylitoita vailla kunnan korvausta siksi, että he vain rakastaisivat työntekoa niin paljon, vaan koska heillä ei ole muita vaihtoehtoja. Työnantajat odottavat tätä kaikilta työntekijöiltä, joten bonusten saaminen, yleneminen ja jopa työpaikan säilyminen edellyttävät työskulttuurin sääntöjen mukaan toimimista.¹¹⁸

Kuten edellisessä luvussa todettiin, Onizuka haluaa nuorten tekävän itse moraaliset valintansa ja määrittelevän omat arvonsa. Siksi Onizuka ei voi suoraan määrätä, millaisiin asioihin heidän

118 Mauer & Kawanishi 2005, 76–82.

kuuluisi itseään ohjata ja tarttua vapaaehtoisesti. Moraaliseen autonomiaan kuitenkin sisältyvät ajatukset vapaaehtoisuudesta ja itsekurista. Näin ollen yksilö, joka ymmärtää, mikä on oikein ja mikä väärin, toimisi luontaisesti ja vapaaehtoisesti oikein, ja toisaalta hänellä on velvollisuus toimia oikein, mihin taas tarvitaan itsekuria.

Onizuka toteaa sarjassa useampaan otteeseen sekä opettajille että oppilaille, ettei hänen tunneilleen tarvitse tulla, jos ei halua, mikä on tietenkin ennen kuulumatonta opettajalta. Totta kai hän toivoo, että oppilaat kävisivät koulussa, mutta hän haluaa heidän tekevän sen omasta tahdostaan eikä kenenkään pakottamina. Opettaja voi vain tarjota oman näkemyksensä mahdollisimman perustellusti ja toivoo, että oppilas päätyy ajateltuaan samaan lopputulokseen. Sarjan toisessa jaksossa käsitellään halua käydä koulussa ja kuinka se voidaan herättää, kun Onizukan luokan taitavin oppilas Kikuchi kieltäytyy kiusallaan tulemasta enää kouluun. Äiti vaatii järkyttyneenä opettajia tekemään jotain, mutta näiden epätoivoiset maanittelut eivät liikauta poikaa millään tavalla. Syynä on se, että he eivät osaa perustella asiaa uskottavasti nuorelle, joka pystyy opiskelemaan erinomaisesti itsenäisestikin. Nuori naisopettaja Fuyutsuki yrittää takellellen selittää, kuinka koulussa on kaikenlaista muutakin hauskaa kuin opiskelu, johon Kikuchi vastaa kysymällä, viihtyykö opettaja itse sitten koulussa ja aikooko tämä olla koko ikänsä opettajana. Fuyutsuki sekoaa sanoissaan eikä pysty enää jatkamaan keskustelua uskottavasti, sillä hän on todellisuudessa itse turhautunut työhönsä ja haaveilee lentoemännäksi pääsemisestä. Sarja osoittaa, että jos opettaja ei itse tee vapaaehtoisesti kasvatustyötään, hänen on vaikeaa herättää oppilaissakaan aitoa halua toimia opetustensa mukaan.

Tulkintani mukaan GTO ei siis halua, että lapset nuoret ja toteuttavat vapaaehtoisesti auktoriteettiasemassa olevan tahon toiveita siksi, että he kuvittelevat auktoriteetin olevan automaattisesti heidän puolellaan ja ajattelevan heidän etuaan. Sarja haluaa laittaa nuoret ensin tarkastelemaan, mitkä auktoriteetin todelliset motiivit ja arvot ovat, ja sitten arvioimaan, voivatko he jakaa ne ja toimia niihin pohjautuvien odotusten mukaan. Esimerkiksi Kikuchi kyllä huomaa, että toiset opettajat tulevat suostuttelemaan häntä takaisin vain siksi, että vararehtori on käskenyt ja he pelkäävät joutuvansa itse ongelmiin. Onizuka taas saa pojan vakuuttumaan, koska hän seisoo itse sataprosenttisesti sanojensa takana, elää niin kuin opettaa ja uskoo opetustensa olevan varmasti parhaaksi myös Kikuchille. Onizuka on itse asiassa toisten oppilaiden yllyttämänä lyönyt alunperin vetoa, että hän saa suostuteltua Kikuchin palaamaan, ja dramaattinen puhe öisessä sateessa pojan ikkunan alla on etukäteen suunniteltu. Pian Onizuka kuitenkin poikkeaa sovitusta ja alkaa puhua

suoraan sydäimestään, mitä hän todella ajattelee, ja suuntaa sanansa yhtä paljon itselleen kuin oppilaalleenkin. Hän kehottaa poikaa elämään täysillä nykyhetkessä, eikä aina vain tulevaisuutta varten, ja jatkaa:

Mä ite tein lukion aikana pelkkiä pahuuksia. En mä käynyt juurikaan ees koulussa, ja pian mut olikin jo erotettu. Mut vasta kun mä en enää voinutkaan mennä kouluun, mä tajusin sen ekan kerran. Että koulu on oikeesti tosi hieno juttu. Siellähän on paljon kavereita ja paljon kaikenlaista mielenkiintosta. Nyt tän ikäsenä mä aloin haluta aina vaan enemmän päästä takas kouluun. Siks musta tuli opettaja. Koska opettajanahan voi olla koko lopun ikänsä koulussa. Ja siks mä oon nyt tosi onnellinen. Mä haluun, että sullekin käy niin. Mä haluun, että säkin voit pitää koulusta! Mä haluun, että säkin voit pitää sun nykysestä elämästä! Ettei sulle käy niin kun mulle ja huomaat kaiken vasta jälkeen päin, koska sillon on jo liian myöhästä, Kikuchi!

Onizuka huomaa, että Kikuchi liikuttuu hänen sanoistaan yhtä paljon kuin hän itsekin, mutta pistää silloin pelin poikki ja käskee toisten oppilaiden lopettaa heidän vesiletkuilla tekemänsä sadeefektin. Hän pyytää Kikuchilta anteeksi ja sanoo, ettei oppilaan kouluun houkuttelu huijaamalla ole hänen arvomaailmansa mukaista. Hän ei välitä, vaikka häviääkin nyt vedon ja joutuu erotetuksi luokanvalvojana epäonnistumisen takia. Viimeiseksi Onizuka toteaa huolestuneille oppilailleen, että tulee kaikesta huolimatta aina olemaan heidän ystävänsä, ja yksi heistä heittää voittorahan tuuleen. Luokkatoveritkin olisivat todellisuudessa vain halunneet olla yhdessä kaikkien ystäviensä ja opettajansa kanssa. Kikuchi päättää kuitenkin itse tulla seuraavana päivänä takaisin kouluun, koska hän on vaikuttunut tavattuun ensimmäisen kerran opettajaan, joka ei ajattele vain omaa etuaan, vaan pitää tärkeimpänä oppilaiden hyvinvointia ja yhdessä olemista. Kikuchin vapaaehtoisuus ja yhteistyöhalukkuus ei koske siis kenen tahansa tavallisen opettajan edustamaa koulua, vaan sellaista koulua, jossa on Onizukan kaltainen opettaja, jota hän arvostaa ja johon hän voi luottaa.

Edellä kuvatun suoran opastuksen ja odotusten määrittelyn lisäksi yksi merkittävä tapa tuottaa näennäistä vapaaehtoisuutta ikään kuin huomaamatta ovat japanilaisten koulujen rutinoituneet käytännöt. Lukemattomien säännöllisten toistojen jälkeen tietynlaisesta toiminnasta tulee lähes automaattista. Itsekurin kouluminen puolestaan takaa sovituissa käytännöissä pysymisen, ja ryhmä tarkkailee yhdessä, ettei kukaan poikkea ruodusta. GTO ei kapinoi kaikkia koulun arkisia rutiineja vastaan, mutta se tuo niihin joustoa ja poikkeuksen mahdollisuuden. Onizukan luokalla on kyllä

muun muassa tutut aamunavaukset ja siivoustalkoot, mutta ne toteutetaan hyvin vapaamuotoisesti, ja aina on mahdollista rikkoa totuttua kaavaa vaikkapa lähtemällä kesken oppitunnin lentokentälle saattamaan pois muuttavaa luokkatoveria. GTO:ssa itsekurin ei myöskään nähdä toimivan ryhmäkurin kanssa samojen tavoitteiden ajamiseksi. Sarjassa itsekuri on päinvastoin vahvuutta toimia ryhmän painetta vastaan. Esimerkiksi Kikuchi päättää lopettaa luokanvalvojansa kiusaamisen, vaikka hänen parhaat ystävänsä ovat vainoamiskampanjan johtajia ja haluavat jatkaa sitä. Hän lakkaa kiusaamasta myös luokan arkaa oppilasta Noborua, jota vastaan samat johtajaoppilaat ovat kaikkia yllyttäneet, ja auttaa jopa todistamaan kiusaajia vastaan. Samoin luokan harjoittaman boikotin aikana ryhmäkuri näyttäytyy sarjassa ainoastaan negatiivisena, koska sellaisiakin oppilaita, jotka halusivat palata kouluun, uhkaillaan ja painostetaan pysymään yhdessä rintamassa. Joillakin yksittäisillä oppilailla on kuitenkin rohkeutta lopettaa boikotti, koska he haluavat mieluummin olla Onizukan ja muiden samanhenkisempien luokkalaistensa seurassa.

Näkemykseni mukaan GTO:n kanta siis on, että vapaaehtoisuutta ja yhteistyöhalukkuutta ei pidä saada oppilaissa aikaan ikään kuin salakavalasti huijaamalla. Sellaisena voidaan pitää auktoriteetin avulla luotua kritiikitöntä samastumista ja luottoa, oppilaiden tunteisiin vetoamista itsekkäin ja epärehellisin motiivein sekä toivotunlaisen käytöksen automaattiseksi tekemistä rutiininomaisten toistojen kautta. Etenkin lukioikäisellä nuorella tulee olla mahdollisuus arvioida itse koulun ja yhteiskunnan odotusten mielekkyyttä. Opettajan velvollisuus taas on perustella vaatimuksensa mahdollisimman pätevästi ja osoittaa, että oppilaiden ja yhteisön hyväksi tarkoitetut asiat todella ovat näille hyväksi. Opettajan henkilökohtaisia kokemuksia ja tunteita ei tarvitse kieltää, mutta hyvällä kasvattajalla ne tukevat hänen toimintaansa kasvatettavien hyväksi eivätkä johda itsekeskeiseen omaa asemaa suojelemaan käytökseen. Itsekuri on tärkeää niin oppilaille kuin opettajillekin, jotta jokainen voi toimia oikein omantuntonsa mukaan taipumatta ryhmän paineen alla.

4.3 Lahjakkuus ja ponnistelu

Japanilaisen käsityksen mukaan synnynnäisellä lahjakkuudella ei ole juurikaan vaikutusta osaamiseen ja opintomenestykseen, vaan pisimmälle pääsevät alalla kuin alalla ne, jotka ponnistelevat eniten. Siksi japanilaisen yhteiskunnan yksi suurimmista hyveistä ja avain henkilökohtaiseen ja ammatilliseen menestykseen on *ganbaru*. *Ganbaru* on verbi, joka tarkoittaa

parhaansa yrittämistä, sinnikästä ponnistelua ja itsensä ylittämistä. *Ganbarun* kulttuuriin kuuluu oletus siitä, että yksilö on itse vastuussa kaikesta onnistumisestaan, ja epäonnistumiset johtuvat siitä, ettei ole yrittänyt tarpeeksi kovasti. Kyseessä on osa järjestelmää, joka kieltää järjestelmän itsensä arvostelemisen ja vastuun yksilöiden pahoinvoinnista tai ongelmista.

GTO käsittelee ensinnäkin lahjakkuus-teemaa pop-idoliksi haluavan Tomoko-tytön kautta. Tomokon avulla sarja viestittää, että sen lisäksi, että on olemassa erilaisia elämänpolkuja, on olemassa myös erilaisia lahjoja ja taipumuksia, ja niitä tulisi arvostaa. Viimeisessä jaksossa muut opettajat pohdiskelevat aihetta samalla, kun he alkavat muutenkin avata silmiään oman toimintansa ja Onizukan opetusten suhteen. He hämmästelevät, kuinka pitkällä Tomoko onkaan päässyt, vaikka koulussa kukaan ei odottanut häneltä mitään. Eräs heistä toteaa, ettei lapsista voi koskaan tietää, millaisia lahjoja kullakin on. Fujitomi, aikaisemmin kollegoidensa kiusaama ja itsekin Onizukan kannustama opettaja sanoo, että Tomoko muuttui Onizukan ansiosta, sillä tämä auttoi tyttöä löytämään omat vahvuutensa. GTO:n näkemyksen mukaan lahjakkuutta siis on olemassa, eikä kaikkia lahjakkuuden muotoja tunnisteta nykymuotoisessa koulussa saati tueta niiden kehittymistä. Opettajan tehtävänä olisi auttaa jokaista oppilasta löytämään omat vahvuutensa, olivat ne sitten akateemisia tai muunlaisia, ja auttaa nuoria hyödyntämään lahjojaan.

Sarja ei silti suinkaan kiellä kokonaan ponnistelun tärkeyttä ja *ganbarun* vaikutusta esimerkiksi oppimistuloksiin. Tästä osoituksena on itse Onizuka, joka kymmenennessä jaksossa pakotetaan osallistumaan oppilaidensa kanssa valtakunnalliseen tasokokeeseen. Viikon aikana hän opiskelee kaikkien oppiaineiden vaaditut sisällöt ja oppii kuin oppiikin kaiken, vaikkei olekaan innostunut kaiken ajan vievästä pönttäämisestä eikä omien sanojensa mukaan lainkaan suuntautunut moiseen puuhaan.

Aiemmin tässä työssä olen osoittanut, että GTO ei palauta ongelmia ja onnistumista tai epäonnistumista pelkästään yksilöön. Nuorten elämässä pärjäämisen osoitetaan olevan sidoksissa aikuisten luomaan ja ylläpitämään järjestelmään, joka antaa edellytykset ja rajoitukset nuorten toiminnalle. GTO kuitenkin kieltää yksilöitä jäämästä passivisesti yhteiskunnan armoille ja velvoittaa heitä ponnistelemaan parhaansa mukaan. Ikävä asiointila ei välttämättä ole yksilön syytä, mutta tällä on silti sekä mahdollisuus että velvollisuus yrittää tehdä jotakin tilanteen muuttamiseksi. Nuori naisopettaja Fuyutsuki esimerkiksi on katkera ja valittaa naisen työelämässä kohtaamista vaikeuksista, mutta ei siitä huolimatta edes yritä sanoa vastaan häntä epäoikeudenmukaisesti

kohteleville kollegoille. Onizuka kieltää häntä keksimästä tekosyitä ja käskee vaatimaan suoraan parempaa kohtelua. Oppilaidensakaan Onizuka ei anna paeta ongelmiaan, vaan hän patistaa heidät itse selvittämään asiat esimerkiksi vanhempiansa kanssa. Hän on aina nuorten tukena, muttei halua näiden olevan täysin riippuvaisia opettajastaan.

GTO siis viestii, että yhden ihmisen elämä ja koko yhteiskunta voivat muuttua, mutta mikään ei tapahdu itsestään. Suuria rakenteita vastaan on mahdollista taistella, mutta siihen vaaditaan yksittäisen ihmisen ponnistelua. Kun yksilöt yhdistävät voimansa, he voivat saada aikaan jotakin todella suurta, kuten estää koulua tuhoutumasta korruptoituneen eliitin käsissä. Jokaisen panoksella on merkitys, ja joskus se on ratkaisevankin suuri, kuten virkamies-isänsä ilmiantavan ja aiempia julmia tekojaan katuva Shin'ichi Tōdōn tapauksessa. Sarja myös muistuttaa, että muutos vaatii yleensä riskien ottoa, sillä koskaan ei voi olla varma, mitä tulee tapahtumaan. Riskejä täytyy kuitenkin olla valmis ottamaan, sillä turvallisen tulevaisuuden varmistelu johtaa vain vallitsevien käytänteiden toistamiseen ja lamauttaa lopulta toimintakyvyttömäksi. Tämä teema on esillä varsinkin Tomokon tapauksessa, koska tämän täytyy uskaltaa ottaa riski astua tuntemattomaan voidakseen saavuttaa unelmansa.

Edellä esitetyn valossa voidaan siis katsoa, että sarja tukeutuu vahvasti *ganbarun* käsitteeseen, mutta määrittelee sen osittain uudelleen. Asioiden oppimisessa työnteolla ja ponnistelulla on suuri merkitys, mutta myös synnynnäisen lahjakkuuden ja taipumusten olemassaolo ja vaikutus huomioidaan. Yksilön onnistumisten ja epäonnistumisten elämässä ei tulkita johtuvan ainoastaan *ganbarusta*, vaan myös rakenteelliset seikat, niin sosiaaliset kuin poliittiset, otetaan huomioon. Toisaalta GTO voimauttaa nuoret itsenäisiksi toimijoiksi osoittamalla, että heillä on vaikutusvaltaa elämäänsä ja ympäristöönsä. Yhdessä ehdottomista hierarkioista luopuvan tasa-arvoisen kohtaamisen kanssa tämä on merkittävä viesti yhteiskunnassa, jossa lukiolaisia kohdellaan lapsina ja täysvaltaisen yhteiskunnan jäsenyyden voi saavuttaa vasta siirtyessään työelämään.

4.4 Väkivalta

Japanilaisessa keskustelussa koulusta ja väkivallasta on yleensä ensisijaisesti kyse oppilaiden väkivaltaisuudesta. On kuitenkin niin, että myös opettajien käyttämästä kuritusväkivallasta on tullut sodan jälkeisinä vuosikymmeninä jatkuvasti suurempi puheenaihe. Kuritusväkivaltatapausten

tilastollinen kasvu voi johtua väkivallan määrittelyn muuttumisesta tai ihmisten kasvaneesta halukkuudesta ilmoittaa tapauksista viranomaisille, mutta kiistämätön tosiasia on se, että oppilaita kohtaan väkivaltaa käyttäneet opettajat olivat 1990-luvulla säännöllisesti esillä mediassa, eivätkä kuolemaankaan johtaneet pahoinpitelytapaukset olleet harvinaisia. Aivan kuten lapsista ja nuoristakin vain osa käyttäytyi väkivaltaisesti, eivät myöskään kaikki opettajat olleet väkivaltaisia. Väkivallanteoissa kyse ei ole kuitenkaan yksittäistapauksista, vaan japanilaisen koulun rakenteissa on väkivallan mahdollistavia ja jopa sitä ruokkivia piirteitä.

Jotta tässä luvussa käsittelemäni asiat tulisivat ymmärretyiksi omassa kulttuurisessa kontekstissaan, on syytä esitellä ensin tarkemmin japanilaista käsitystä ruumiillisesta kurittamisesta. *Taibatsu* on yleistermi, jolla viitataan kaikkeen fyysisen kivun aiheuttamiseen kasvatustarkoituksessa. Sillä on useita merkityksiä, ja *taibatsu* voidaan määritellä näkökulmasta riippuen esimerkiksi väkivallaksi, ohjaukseksi, kurinpidoksi tai pahoinpitelyksi. *Taibatsun* puolustajat pitävät sitä tarpeellisena kasvatustarkoituksena, joka tähtää kasvatettavan ojentamiseen tämän jouduttua väärälle tielle. Vastustajat taas pitävät sitä opettajien mielivaltaisena auktoriteettiaseman väärinkäyttönä ja oppilaiden ihmisoikeuksien loukkaamisena. Tässä yhteydessä on syytä huomioda, että aasialaisessa ajattelussa ihmisen henkistä ja fyysistä olemusta ei ole perinteisesti erotettu toisistaan, vaan henki ja ruumis nähdään yhtenä kokonaisuutena, jolloin toista ei ole mahdollista jalostaa (tai rankaista) ilman toista.¹¹⁹ Niinpä ongelmanuorille tarkoitetuissa kasvatustarpeissa käytetään nykyäänkin paljon militaristisia fyysisiä harjoituksia ja kuritusväkivaltaa, vaikka *taibatsu* on ollut kouluissa kiellettyä vuodesta 1947.¹²⁰

Taibatsu on laittomuudestaan huolimatta hyvin laajalti hyväksyttyä myös tavallisissa kouluissa, ja monet vanhemmat toivovatkin ulkopuolisten opettajien antavan lapsille sellaista kuritusta, johon he eivät itse liian lempeinä pysty. On kuitenkin hyvin tavallista, että japanilaiset vanhemmat läimäyttelevät pieniä lapsia kasvoille tai päähän, eikä tätä välttämättä mielletä samalla tavalla kuritusväkivallaksi kuin vaikkapa joidenkin opettajien käyttämää potkimista tai bambumiekalla lyömistä. Joskus opettajien käyttämästä *taibatsusta* tehdään tutkintapyyntö, mutta näissä tilastoissa näkyy vain jäävuoren huippu. Jonkinlaisen kuvan ilmiön laajuudesta antaa se, että vuonna 1985 tehtiin puolen vuoden sisällä jopa 4000 tutkimusta vanhempien ilmoittamista kuritusväkivaltatapauksista kouluissa. Rangaistustoimenpiteet jäivät kuitenkin huomattavasti

119 Miller 2009, 233–241.

120 Yoneyama 1999, 93–95.

vähäisemmiksi, ja esimerkiksi 1990-luvun alkupuoliskolla *taibatsun* käytöstä rangaistuksen sai vuosittain vain 258–386 opettajaa. Yleensä koulut ja paikallishallinto puolustelevat kuolemaankin johtaneita kuritustapauksia normaalina ja kohtuullisena toimintana. Fyysisiä rangaistuksia ei ole kuitenkaan määritelty koulujen säännöissä, vaan ne tapahtuvat opettajan tyypillisesti tunteiden kuohunnan seurauksena, mikä voi olla hyvinkin hallitsematonta ja oppilaan käytökseen nähden täysin kohtuutonta. Oppilaan tappoon johtaneita sääntörikkomuksia ovat olleet esimerkiksi koulusta myöhästyminen ja hiustenkuivaajan tuominen luokkaretkelle kiellosta huolimatta.¹²¹

Yleisimpiä *taibatsun* harjoittajia ovat liikunnanopettajat, joiden kasvatustyö liittyy muutenkin ruumiin koulumiseen. Ei ole myöskään tavatonta, että *taibatsun* käyttäjä on tunnettu työhönsä intohimoisesti omistautuneena *nekketsu kyōshina*.¹²² GTO:ssa *taibatsua* lähestytään näin ollen stereotyyppisen Hakamatan hahmon kautta, joka on äärimmäisen karrikoitu *nekketsu kyōshi*-liikunnanopettaja. Hakamata kehuskelee, kuinka hänellä on läheiset välit oppilaisiin eikä hän ole koskaan käyttänyt *taibatsua*. Kuten jo luvussa 3.3 kuvasin, hän kuitenkin turvautuu väkivaltaan menettäessään tilanteen ja itsensä hallinnan. Sarja selvästi tuomitsee tämän tyyppisen *taibatsun*. Ristiriitaiseksi sanoman tekee kuitenkin se, että myös Onizuka käyttää väkivaltaa, mistä muut opettajat häntä jatkuvasti tuomitsevat. Voidaan siis kysyä, miksi sarja puolustelee Onizukan väkivallankäyttöä ja miten se eroaa Hakamatan väkivaltaisuudesta. Näen tähän kolme syytä, joista ensimmäinen liittyy *taibatsun* laatuun.

Ensinnäkin Onizukalla on selkeät voimankäyttöön liittyvät moraaliset periaatteet. Hänen nuoruudenystävänsä kertoo, että Onizuka on aina inhonnut kiusaamista, ja vaikka onkin ollut paljon tappeluissa, tämä ei ole koskaan lyönyt itseään heikompia. Kun Onizuka käyttää rajuja otteita oppilaidensa kanssa, ne ovat aina harkittuja ja kontrolloituja. Lisäksi hänen väkivaltansa ei ole rangaistus itsessään, eli hänen tarkoituksenaan ei ole tuottaa oppilaille kipua rangaistuksena vääränlaisesta käytöksestä. Sen sijaan Onizukan suora tai useimmiten epäsuora väkivalta liittyy aina tiettyyn tilanteeseen, jossa hän toivoo nuoren heräävän tarkastelemaan omia moraalikäsitteisiään ja käytöstään. Esimerkiksi toisessa jaksossa hän kieltäytyy auttamasta ylimielistä ja opettajia halveksunutta Kikuchia, kun tämä joutuu hankaluuksiin öisellä kadulla. Hän tietää, että poika tullaan pahoinpitelemään, mutta hän toteaa, ettei Kikuchi voi ensin häiriköidä ja kohdella ylimielisesti ihmisiä ja sitten odottaa, että he ryntäävät apuun, kun hän itse joutuu pulaan. Kikuchi,

121 Yoneyama 1999, 92–98.

122 Ibid., 101

joka on aina kuvitellut olevansa parempi kuin muut, oppii, ettei hänkään selviydy kaikesta yksin. Kolmannessa jaksossa Onizuka vuorostaan roikottaa sekä kiusattua Noborua että tämän kiusaajaa Miyabia katon laidalta näyttääkseen, ettei itseään heikompien kiusaamisessa ole mitään hauskaa. Kuitenkin hän kieltää myöhemmin tiukasti Noborua innostumasta liikaa, kun poika toivoo, että opettaja olisi kurmuuttanut kiusaajia vielä pahemmin. *Taibatsu* ei saa siis missään nimessä olla kontrolloimaton aggression purkaus eikä sen päätavoitteena saa olla kivun tuottaminen. Onizukan kovat otteet kuvataan moraalisesti perusteltuina, sillä niiden taustalla on harkittu kasvatustavoite ja aito rakkaus oppilaita kohtaan. Toisaalta kyse voi olla myös puolustautumisesta, kuten Onizukan taistellessa hänen oppilaitaan pahoinpiteleviä toisen koulun oppilaita vastaan.

Toinen tapa oikeuttaa Onizukan väkivalta on nähdä se symbolisena. Kuten koulun johtaja ensimmäisessä jaksossa toteaa, koululla on niin pahoja ongelmia, että niiden korjaaminen vaatii rajuja otteita. Hän vaikuttaa Onizukan kyvystä vastustaa tekopyhiä ja korruptoituneita opettajia ja ilmaisee, että juuri tällaista muutoksentuoja koulun tarvitsee. Väkivalta voidaan siis nähdä muutoksen symbolina, ja fyysisesti rajut otteet voidaan rinnastaa radikaaliin tapaan tarttua sosialisiin ja yhteiskunnallisiin ongelmiin. Opettajan päähän suunnatussa karatepotkussa tiivistyy vastustus opettajan käytöstä ja tämän edustamaa järjestelmää kohtaan. GTO:ssa hillitystä ja hallitusta käytöksestä irtautuminen ja normien rikkomisen tehdään näkyväksi myös fyysisenä irtiottona. Tätä tulkintaa tukee myös viimeisen jakson piiritystilanne, jossa muutkin opettajat ovat päättäneet pistää kaiken likoon ja puolustaa kouluaan. Aikaisemmin niin varautuneet ja varovaiset opettajat heittäytyvät estoitta nyrkkitappeluun poliisien ja purkutyömiesten kanssa. Eliitin edustaja Teshigawara käy antamassa kunnon iskun jopa heidän tuhoamistaan havitelleelle eliittikoulun rehtorille, joka olisi ollut valmis palkkaamaan hänet omaan kouluunsa.

On silti selvää, että GTO ei esitä, että väkivaltaa ja rajuja otteita toivottaisiin osaksi tasapainoisen koulun arkipäivää, vaan ne ovat tarpeellisia ainoastaan pahasti kriisiytyneen yhteiskunnallisen tilanteen ratkaisemiseksi ja uudistusten aikaan saamiseksi. Tästä meitä muistuttaa Fuyutsukin hahmo. Nuori naisopettaja tukee Onizukaa tämän kamppailussa oikeuden toteutumiseksi ja puolustaa tätä muiden opettajien edessä. Hänkin kuitenkin aina mainitsee, että eihän väkivalta ole sinänsä hyväksyttävää, mutta Onizukan moraalisesti korkeammat tarkoitukset pyhittävät keinot. Onizuka on kuin kaiken totunnaisilta sijoiltaan repivä hurrikaani, joka kulkee paikasta toiseen tuomassa muutosta. Muutoksen tila on kuitenkin tarkoitettu väliaikaiseksi, ja niin Onizukakin lähetetään Musashino Seirin -koulun uudistuttua eteen päin viemään muutosta uusiin paikkoihin.

Sen hän tekee samalla tutulla tyyllillään sarjalle tehdyssä spesiaalijaksossa ja jatko-osaelokuvassa. Alkuperäisen luokan uudeksi luokanvalvojaksi tulee Fuyutsuki, joka koettaa ensin matkia punaisessa nahkatakissaan Onizukan rajua tyyliä, mutta oppilaat toteavat, ettei se sovi hänelle. Nyt kun koulu ja luokka voivat taas hyvin, voivat opettajat ja oppilaat palata iloisin mielin rauhallisempaan ja vähemmän rajuun arkeen.

Kolmas peruste Onizukan väkivallan käytölle on yksinkertaisesti alkuperäisen sarjakuvaversion väkivaltaisuus. Ensinnäkin sarjakuva antaa median erilaista vapautta kuvata väkivaltaa kuin televisiodraama, jossa realistisuuden vaatimukset ovat väistämättä suuremmat. Koska GTO-sarjakuva on suunnattu teini-ikäisille pojille, siinä on paljon toimintagenrelle ominaisia vauhdikkaita ja väkivaltaisia kohtauksia, jotka on kuvattu huomattavasti graafisemmin ja huolettomammin kuin suurelle yleisölle suunnatussa televisiosarjassa olisi mahdollista. Sarjakuvassa ei ole myöskään yhtä selkeästi rakennettua koulutuspoliittista ja aikuisille kohdistettua kannanottoa, vaan juonta kuljettavat esimerkiksi oppilaiden keskenään käymät raa'at taistelut. Koska sarjakuvalla oli laaja fanikunta ja televisioversion tekeminen perustui ylipäänsä alkuperäisen sarjan suosioon, on loogista, ettei televisiosarjasta ole karsittu kokonaan pois alkuperäisen GTO:n selkeimpiä ominaispiirteitä. Kuulematta ohjaajien ja käsikirjoittajien omia näkemyksiä ei ole mahdollista tietää, mikä heidän suhtautumistapansa sarjakuvaan on tarkalleen ollut, mutta huomattavaa siistimistä on kuitenkin tapahtunut etenkin väkivallan ja seuraavassa luvussa käsittelemäni seksin suhteen. Televisiosarjassa on jopa otettu Onizukalta pois tämän moottoripyörä, joka yhdistäisi hänet hänen villiin menneisyyteensä ja mahdollistaisi vaaralliset kaahailut oppilaiden kanssa. Tilalla on turvallinen ja sosiaalisesti hyväksyttävä polkupyörä.¹²³ Televisiosarjassa näkyikin mielestäni pyrkimys rakentaa päähenkilön väkivallan käytöstä mahdollisimman perusteltua ja moraalisesti kestävää sen sijaan, että väkivallan esitettäisiin olevan kyseenalaistamaton osa jengikulttuurin keskellä kasvaneen nuoren miehen olemusta ja elämäntapaa. Oppilaiden keskinäisen väkivallan kuvauksessa taas vältetään kaikkia viitteitä toimintagenremäiseen ”reiluun” taisteluun ja väkivalta esitetään ainoastaan negatiivisena asiana.

Yhteenvetonani aiheesta esitän, että GTO-televisiosarja tuomitsee kyllä yksiselitteisesti oppilaiden käyttämän väkivallan, mutta se ei kiellä täysin japanilaisissa kouluissa käytettävää kuritusväkivaltaa. Se määrittelee sille kuitenkin uudet ehdot. *Taibatsu* mielivaltaisena auktoriteetin

123 Spesiaalijaksossa ja elokuvassa Onizukalla on kuitenkin moottoripyörä, ja ne ovat tyyliltään ja juoneltaan muutenkin lähempänä vähemmän realistista sarjakuvaa.

väärinkäyttönä ja hallitsemattomana väkivallanpurkauksena tuomitaan jyrkästi, ja sen käyttöä pidetään perusteltuna vain, jos se on tarkkaan harkittua ja liittyy suoraan laajempaan kasvatukselliseen kontekstiin tai oppilaiden hengen suojelemiseen. Onizukan edustaman hyväksyttävänä esitetyn väkivallan voidaan myös tulkita kuvaavan symbolisesti muutosta ja yhteiskunnan rakenteiden ravistelua. Yksi syy väkivallan esiintymiselle sarjassa ylipäänsä on se, että väkivalta on keskeinen osa alkuperäistä sarjakuvaa, jolloin se on ymmärrettävästi läsnä myös televisiosarjassa. Televisiosarjassa väkivalta on kuitenkin huomattavasti hillitympää eikä sitä kuvata itsestäänselvyytenä, vaan sille esitetään moraalisia perusteita. Kaiken kaikkiaan päähenkilön taipumus käyttää väkivaltaa on silti väistämättä jossain määrin ristiriidassa televisiosarjan suuremman vapautta ja ihmisarvon kunnioitusta korostavan sanoman kanssa.

4.5 Sukupuoli ja seksuaalisuus

Sukupuolen perusteella määrittyvät odotukset ovat merkittävä osa mitä tahansa sosiaalista järjestelmää, ja koulu suurena sosiaalistamiskoneistona opettaa niitä uusille sukupolville. Osittain opetus voi olla opetussuunnitelmassa määriteltä, esimerkiksi sukupuolen mukaisessa oppiainejaossa, mutta paljon siitä tapahtuu huomaamattomammin opettajien ja oppilaiden sekä aikuisten keskinäisten suhteiden vuorovaikutuksen kautta. Oman tutkimukseni lähtökohta ei ole kuitenkaan sukupuolentutkimuksessa, joten en käsittele japanilaisen yhteiskunnan ja koulun sukupuoli- ja seksuaalisuuskäsityksiä samalla tavalla perusteellisesti kuin tähän aihepiiriin erikoistuneet tutkimukset. Aion sen sijaan nostaa esille muutamia aiheeseen liittyviä ilmiöitä, joita GTO:ssa käsitellään, ja jotka olivat sarjan ilmestymisajankohtana paljon esillä.

Japanissa naisten ja miesten roolit on edelleen eritelty melko selkeästi, mutta 1980-luvun lopulla naisten mahdollisuudet työnteon ja taloudellisen itsenäisyyden suhteen alkoivat vähitellen parantua. Tyypillisesti korkeakoulutetut naiset kuitenkin päätyivät ”office ladyiksi” eli tekemään yrityksissä helppoja avustavia toimistotöitä ja piristämään työpaikan tunnelmaa kauniilla olemuksellaan. Vanhempien polvien ajatus 1990-luvullakin oli se, että naiset lopettaisivat työnsä mentyään naimisiin, joten heille ei useinkaan tarjottu ylenemismahdollisuuksia tai heidän taitojaan vastaavia työtehtäviä. Naisen tärkeimpänä hyveenä pidettiin edelleen perheelle omistautumista. Ilmiön kautta on nähtävissä hyvin Japanin työmarkkinoiden kahtiajako, jossa urakehityksen mahdollistava tie oli avoinna pääasiassa miehille ja suurin osa naisista taas työllistyi matalamman tason osa-aika- ja

pätkätöihin. Vaikka monet naiset palasivatkin työelämään lasten ollessa kouluikäisiä (työllisyyden ns. M-käyrä), pääsy urakeskeisten työmarkkinoiden arvostetumpiin töihin oli vaikeaa järjestelmässä, jossa yleneminen perustui työvuosien määrään. Samoin myöhemmässä vaiheessa työelämään palaavien naisten palkka ei voinut koskaan kehittyä kovin korkeaksi, sillä Japanissa myös palkka nousee säännönmukaisesti työvuosien myötä. Niinpä ne naiset, jotka halusivat panostaa työuraansa ja suojella itsenäisyyttään, päätyivät usein lykkäämään perheen perustamista tai elämään yksin. Työpaikoilla naiset joutuivat kohtaamaan jatkuvasti vähättelyä, käskyttämistä ja seksuaalista häirintää.¹²⁴

GTO ei tuo sukupuolirooleihin mitään radikaaleja uudistuksia, mutta se kannustaa aikansa nuoria naisia heidän kamppailussaan parempien oikeuksien puolesta. Fuyutsukin hahmo on esimerkki nuoresta naisesta, jolla on korkea koulutustaso ja hyvän työuran mahdollistava työ opettajana, mutta johon työpaikan vanhemmat miehet suhtautuvat siitä huolimatta vähättelevästi. Hänen odotetaan tekevän tyypillisiä ”*office lady*” tehtäviä eli tuovan kaikille teetä ja kopioivan kenen tahansa paperit. Fuyutsuki ei pidä tilanteestaan, ja Onizuka kannustaa häntä pitämään paremmin puoliaan. Fuyutsukin kapinointi lähtee liikkelle varovasti siitä, että hän keittääkin teetä vain toisia kunnioittavasti kohteleville opettajille. Vähitellen lisääntyvän rohkeutensa ja periksiantamattomuutensa ansiosta hänestä tulee viimein kunnioitettu täysivaltainen opettaja, Onizukan aseman luokanvalvojana perivä Great Teacher Fuyutsuki.

Opettajan ammatti on ollut toki yksi naisille pitkään soveliaana pidetyistä ammateista, ja Fuyutsukin olemus vastaakin perinteistä hillittyä ja huoliteltua naisihannetta. Hänen tapansa purkaa stressiä juomalla olut tai pelaamalla pelihallissa (sanomatta vastaan hänen paikkansa vievälle miehelle) eivät vielä merkittävästi koettele normatiivisen feminiinisyyden rajoja. Paljon selkeämpiä irtiottoja hillitystä naisellisuudesta oli tehty televisiossa jo aikaisemminkin esimerkiksi suosituissa hittisarjoissa Tokyo Love Story (1991), Long Vacation (1996) ja Love Generation (1997). Mamoru Ito kuitenkin osoittaa, että näissä vuosikymmenelleen tyypillisissä sarjoissa rakennettu ”vapaa ja itsenäinen nykyaikainen nainen” toteuttaa kuitenkin loppujen lopuksi perinteisiä arvoja eikä pohjimmiltaan kyseenalaista patriarkaattista järjestelmää.¹²⁵ Myös GTO esittelee kuudennessa jaksossa modernin normeja rikkovan naisen, Murai-pojan yksinhuoltajaäidin, joka on nuori ja ronski rekkakuski. Hänessäkin on kuitenkin aimo annos perinteistä naiseutta, sillä hänet esitetään

124 Kawashima 1995, 279–283; Tanaka 1995, 305–306.

125 Ito 2004, 29–36.

poikansa eteen kaikkensa tekevänä omistautuneena äitinä, joka on ikuisesti uskollinen kuolleelle aviomiehelleen. Toisaalta hyvän äitiyden ulkoisia määritelmiä kyseenalaistetaan jonkin verran, koska sarjan muut, normatiivista keskiluokkaista (koti)äitiyttä näennäisesti täydellisesti suorittavat naiset kuvataan lapsistaan etääntyneinä epäonnistuneina vanhempina. Muiden aikansa televisiosarjojen tavoin GTO siis laajentaa jonkin verran hyvän naiseuden rajoja uusintaen kuitenkin myös useita perinteisiä arvoja.

Oikeanlaiseen naiseuden käsitykseen liittyvää sukupolvien välistä jännitettä nimenomaan koulun kontekstissa käsitellään idolikilpailuun tahtovan Tomokon ja Kotani-opettajan kautta. Kotitaloutta, käsitöitä, teeseremoniaa ja muita ”naistentaitoja” opettava Kotani on tiukasti sitä mieltä, että Tomoko ei saa osallistua mihinkään ”missihömpötyksiin”. Hänestä tulee sen sijaan koulua perinteisin keinoin kunniallinen kotirouva, koska se on sentään naisen suurin onni. Eräs miesopettaja sanoo, ettei idolina oleminen ole edes niin hienoa, koska myöhemmin kukaan mies ei enää huolisi häntä. On kuitenkin ironista, että perinteistä naiseutta hartaasti toteuttava Kotani ei itse ole onnistunut löytämään kumppania ja alkaa jo epätoivoisesti tukeutua seuranhakupalveluihin. Tomoko taas menestyy idoliurallaan ja alkaa seurustella älykkään ja menestyvän luokkatoverinsa Kikuchin kanssa. Sarja siis vihjaa näin, että aiempien miessukupolvien naisille esittämät vaatimukset eivät välttämättä enää päde nyky-yhteiskunnassa, vaan osa miehistäkin hyväksyy naisten monipuolisemmat ja itsenäisemmät elämänvalinnat.

GTO osoittaa, että myös naisten miehiin kohdistamat vaatimukset ovat muuttuneet. Muun muassa Murain rekkakuskiäiti toteaa, että nykyään on vaikea löytää hyviä miehiä, ja pitää Onizukaa harvinaisen hyvänä tapauksena tämän rohkeuden, rehtiyden ja luotettavuuden takia. Sodan jälkeen miesten valttikortit avioliittomarkkinoilla olivat olleet kolme korkeaa eli pituus, korkean tason koulutus ja korkeat tulot. 1990-luvulla nämä eivät enää riittäneet kaikille naisille, vaan parisuhteelta alettiin hakea enemmän kumppanuutta ja henkistä yhteyttä.¹²⁶ GTO:n muut miesopettajat ovat kaikki jollakin tavalla epäonnistuneet parisuhteessa, vaikka heiltä löytyykin perinteisiä miehisiä meriittejä: joko he eivät pysty pitämään asemaansa perheen päänä niin kuin haluaisivat, ovat eronneita tai eivät ole pystyneet muodostamaan parisuhdetta lainkaan. Heiltä kaikilta puuttuu

126 Avioliittoa pidetään perinteisesti perheiden välisenä liittona, ja pitkään toisen maailmansodankin jälkeen avioliitto solmittiin ennemmin järki- kuin tunnepohjalta. Järjestettyjen avioliittojen määrä on laskenut tasaisesti, mutta vuonna 1997 solmituista avioliitoista vielä 9,9 % oli järjestettyjä. Takahashi et al. 2003. Järjestetyissä avioliitoissa välittäjänä sopivien kandidaattien ja mahdollisesti heidän perheidensä välillä toimii yhteinen tuttu, sukulainen tai avioliittoon tähtääviin muodollisiin tapaamisiin (*omiai*) erikoistunut yritys. Applbaum 1995.

rohkeutta, rehtiyttä ja luotettavuutta sekä ennen kaikkea empatiakykyä. Onizuka muistuttaa kuitenkin viidennessä jaksossa ”stalker”-episodista järkyttyneelle Fuyutsukille, että eivät kaikki miehet suinkaan esineellistä naisia ja kohtelee heitä itsestäänselvyyksinä. Nykyään on hänen mukaansa myös miehiä, joille parisuhteessa ei ole kyse vain statuksesta vaan aidosta välittämisestä. Siksi hän toivoo, ettei Fuyutsukikaan suhtautuisi rakkauteen tunteettomana pelinä, koska niin ei ole pakko olla. Toisaalta GTO:n kuvaus ihanteellisesta maskuliinisuudesta on hyvin perinteinen rohkea ja luotettava naisten ja lasten suojelija, mutta siinä korostetaan myös empatiakykyä ja vuorovaikutusta. Samalla sarja tukee japanilaisessa yhteiskunnassa tapahtumassa olevaa muutosta selkeän hierarkkisesta hyötyavioliitosta kohti tasa-arvoisemman rakkausavioliitton ideaalia.

Televisiosarjassa rakennetulla Onizukan ja Fuyutsukin suhteella on toinenkin tärkeä tehtävä kuin puhua ideaalin parisuhteen puolesta. Sillä nimittäin tehdään selkeä ero alkuperäisen sarjakuvan tapaan käsitellä seksuaalisuutta, joka tapahtuu pääasiassa tyttöoppilaiden kautta. Japanissa univormupukuinen koulutyttö on yksi populaarikulttuurin keskushahmoista, jota kuvataan usein myös äärimmäisen seksualisoidulla tavalla.¹²⁷ GTO-sarjakuvassa noudatetaan pitkälti tätä perinnettä, sillä sen tyttöoppilashahmot – jotka ovat sarjakuvassa vasta yläasteikäisiä – on kuvattu korostetun seksualisoidusti, ja nämä myös käyttävät aktiivisesti omaa seksuaalisuuttaan manipuloidakseen mieshahmoja. Itse asiassa sarjakuvassa Onizukankin alkuperäinen syy ryhtyä opettajaksi oli päästä läheisiin tekemisiin koulutyttöjen kanssa – tosin myöhemmin tilalle tulevat ylevämmät periaatteet. Silti hän tuntee valtavaa vetoa joihinkin oppilaisiinsa ja onnistuu joskus hillitsemään itsensä ainoastaan lyömällä itsensä tajuttomaksi. Lisäksi hän katselee koulutyttöpornoa, mitä eräs hänen tyttöoppilaistansa puolustelee sanomalla, että kaikki miehethän niin tekevät, ja Onizuka sentään myöntää sen. Muut sarjakuvan miesopettajat sen sijaan muun muassa kourivat naisia junassa ja asentavat piilokameroita tyttöjen vessaan.

Televisiosarjassa Onizukan ja Fuyutsukin romanssi on rakennettu sulkemaan pois kaikki opettajien ja oppilaiden välinen seksuaalinen kanssakäyminen. Onizuka on alusta asti kiinnostunut oikeasti vain ikäisestään aikuisesta naisesta, ja opettajaksi tultuaan hän vilkuilee ainoastaan aikuisten naisten kaula-aukkoa ja alushousuja. Televisiosarjassa hänen katsomiaan pornovideoitakin vilautetaan sen verran, että niistä käy selväksi kaikkien näyttelijöiden täysi-ikäisyys. Lisäksi Onizuka on vielä neitsyt ja on vannonut harrastavansa seksiä vain rakastamansa naisen kanssa, ja tämän kunnian saa sarjan lopussa Fuyutsuki. Televisiosarjassa oppilaita ei kuvata koskaan erotisoidusti, vaan

127 Valaskivi 2009, 27.

idolikilpailussakin keskitytään tyttöjen laulu- ja puhetaitoihin. Sarjassa pyritään siis tässä suhteessa tekemään monin keinoin ero sarjakuvaversioon ja tuomitsemaan alaikäisten tyttöjen kohteleva seksiohjelmina.

Tämä sanoma ei välity kovin hyvin sarjan ensimmäisessä jaksossa, joka seuraa eniten sarjakuvan juonta, mutta se tulee myöhemmin huomattavasti selvemmäksi. Esimerkiksi sarja tuomitsee keski-ikäisen biologianopettaja Nakamatan, jonka kokemus veto alaikäisiin tyttöihin rinnastetaan itsekontrollin ja tilanteiden hallinnan puutteeseen sekä korruptioon. Japanissa on kuitenkin vahvasti vallalla nuorten lasten seksualisoimisen kulttuuri,¹²⁸ ja sitä GTO kritisoi. Sarja osoittaa, että vaikka nuoret ovat monella tavalla kypsiä, seksuaalisuuden suhteen he ovat vielä keskenkasvuisia eikä heitä voi verrata aikuisiin. Juuri epäkypsyys ja viattomuus on kuitenkin erotisoitu Japanissa voimakkaasti, ja naisihanne on pitkään ollut lapsenomainen, passiivinen ja alistuva. Japanilaisessa sarjakuva- ja animaatioviihteessä esimerkiksi esitetään usein tilanne, jossa lapsenomainen mutta ruumiiltaan täysin kehittynyt tyttö periaatteessa viattomalta vaikuttavassa läheisyyden tai avun tarpeessaan ikään kuin tiedostamattaan tarjoaa ruumistaan mieshahmolle, joka puolestaan on täysin tietoinen tilanteen eroottisesta latauksesta. Tällainen kuvasto normalisoi omaa seksuaalisuuttaan tiedostamattoman lapsen tai nuoren hyväksikäytön luomalla käsitystä, että nämä alitajuisesti ovat kuitenkin halukkaita seksiin. Samoin pornografiassa käytetään paljon raiskaussävytteistä kerrontaa, jossa mies pakottaa seksiin naisen (tai feminiinisesti kuvatun miehen), joka vastusteleen kainouttaan, mutta lopulta nauttii seksistä.¹²⁹

GTO:ssa lukiolaistytöt eivät ryhdy *enjo kōsaihin*, maksulliseen deittailuun, suinkaan siksi, että he alitajuisesti himoisivat seksiä keski-ikäisten miesten kanssa. He haluavat ainoastaan rahaa ja hieman jännitystä elämään. Niinpä he suunnittelevat karkaavansa *love hotelista*¹³⁰ etukäteen saamansa palkkion kanssa ennen seksin harrastamista, mutta eivät ymmärrä kunnolla, miten suuria

128 Seksiä on laillista harrastaa yli 13-vuotiaiden kanssa, tosin paikallislainsäädäntö voi nostaa rajan aina 18 vuoteen asti. Täysi-ikäisyys saavutetaan 20-vuotiaana. Esimerkiksi lapsiporno kiellettiin Japanissa vasta vuonna 1999 kansainvälisen yhteisön painostuksesta. Syynä ei ollut moraalinen huoli, vaan mainetta maailman suurimpana lapsipornon tuottajana pidettiin huonona maan imagolle. Kingston 2004, 28.

129 Funabashi 1995, 257–258.

130 Koska Japanissa on suuri asukastiheys, perheet asuvat pienissä ja heikosti äänieristetyissä asunnoissa ja aikuisilla lapsilla on harvoin mahdollisuutta muuttaa pois vanhempiensa luota ennen kuin he ovat olleet pidempään työelämässä, ovat *love hotelit* syntyneet tietynlaisen yksityisyyden tarpeeseen. Niihin mennään harrastamaan seksiä, ja huoneen voi vuokrata muutamaksi tunniksi tai koko yöksi.

riskejä toimintaan liittyy. Ystävien painostama Chikako päätyy seuralaispalvelun kautta tietämättään tapaamaan Onizukaa, joka on vastahakoisesti, myöskin ystävänsä painostamana, kokeillut samaista palvelua. Onizuka, joka tunnistaa oppilaansa äänen seuralaispalvelun puhelimesta, päättää tytön harrastuksesta järkyttyneenä antaa tälle opetuksen ja sopii siksi tapaamisen tämän kanssa. Chikako säikähtää nähdessään kohtaamispaikalla luokanvalvojansa, mutta alkaa sitten puolustella kiukkuisesti *enjo kōsaita* rahan tienämisen keinona. Hänen yllätyksekseen Onizuka todella tarjoaa hänelle rahaa seksistä, mihin tyttö epäuskoisena suostuu. Hotellihuoneessa Chikako kuitenkin tajuaa Onizukan arvanneen hänen karkaamissuunnitelmansa ja alkaa siksi itkeä kauhuissaan. Sarja siis näyttää, että seksuaalista vetovoimaansa käyttävät nuoret tytöt eivät suinkaan aina ole oikeasti halukkaita seksuaaliseen kontaktiin, eivätkä välttämättä täysin ymmärrä, mihin ovat lähteneet mukaan. Sarja myös nostaa miesten haluihin ja oikeuksiin keskittyvässä kulttuurissa esille tyttöjen ja naisten tunteet ja tarpeet seksuaalisessa kanssakäymisessä. Kohtauksen lopussa Onizuka rojahtaa huokaisten sohvalle ja valistaa Chikakoa:

Kyllä se on kuule niin, että jos mä menen sänkyyn jonkun kanssa, niin mä haluan että se on sellanen nainen, josta mä tosissaan pidän. Kato, Chikako, jos sä teet tällöisiä juttuja, niin sähän alat inhota seksiä. Jos sä harrastat seksiä rahan takia, niin sehän tarkoittaa, että sä pidät rahan käyttämisestä enemmän kun seksistä. Sehän on ihan kamalaa! Mutta seksi sellasen ihmisen kanssa, josta oikeesti pitää – usko pois – se on valtavan ihmeellinen ja iloinen asia.

Myöhemmin tyttöjen puuhat paljastuvat koko koululle ja heitä uhkaa erottaminen. Onizuka tukee häpeäviä ja itsensä likaiseksi tuntevia tyttöjä kaikin tavoin. Hän esimerkiksi vie heidät kauniille auringonkukkapellolle, jossa he voivat tuntea olonsa vapaiksi ja kauniiksi ja olla rauhassa kenenkään tuomitsematta.

GTO:ssa on siis nähtävissä kanta, jonka mukaan nuorten naisten ei pitäisi joutua suostumaan seksiin ympäristön ja yhteiskunnan paineiden ja odotusten takia, vaan heidän tulisi voida itse valita milloin ja kenen kanssa he sen tekevät. Siten he voisivat todella nauttia omasta seksuaalisuudestaan tuntematta häpeää siihen liittyen. Onizukan menetelmät ovat jälleen rajut ja epätavanomaiset, mutta GTO esittää silti, että opettajien tehtävänä on antaa myös sukupuolivalistusta, joka keskittyy tunteisiin, oikeuksiin ja nuorten oikeaa elämää koskeviin asioihin. Japanin kouluissa on nimittäin hyvin vähän sukupuolivalistusta, eikä sillä ole virallista asemaa minkään tietyn aineen yhteydessä.

Sisältö vaihtelee kouluittain, mutta fysiologisia asioita käsitellään huomattavasti useammin kuin vaikkapa ihmissuhteita ja seksuaalista väkivaltaa. Ehkäisystäkään ei kerrota erään kyselyn mukaan edes puolissa kouluista.¹³¹

Ehkäisyyn GTO ottaa vielä erikseen voimakkaasti kantaa. Televisiossa ei Japanissa – kuten ei monessa muussakaan maassa – juuri koskaan seksin yhteydessä viitata ehkäisyn käyttöön, mutta GTO:ssa se on näkyvästi läsnä. Onizukalla on yksi arvokas kondomi, jonka kuoreen on kirjoitettu ”Onnittelut ekasta kerrasta”. Hän säästää sitä ensimmäistä yhdyntäänsä varten, ja se toimii sarjan aikana sekä hänen periaatteidensa todistajana että rakkauden tunnustuksena. Ehkäisyn voidaan ajatella olevan yleisesti nuoria kiinnostava aihe, ja kuvaava esimerkki tähän liittyen on eteläafrikkalaista nuortensarjaa ja sen vastaanottoa tutkineen John Gultigin havainto siitä, että lähes kaikki nuoret katsojat kiinnittivät sarjassa huomiota kondomin käyttöön ja viestiin ehkäisyn tärkeydestä.¹³² Ehkäisyn avointa käsittelemistä televisiosarjassa voidaan siis pitää merkittävänä asiana, ja GTO:ssa asiaa on vielä korostettu tekemällä kondomista selkeä vastuullisen seksikäyttäytymisen ja todellisen rakkauden yhdistävä symboli.

Yhteenvedoni aiheesta on, että GTO ei esitä suuria omintakeisia uudistuksia sukupuolirooleihin, mutta se antaa täyden tukensa 1990-luvulla käynnissä olleille muutoksille, jotka koskevat muun muassa naisten asemaa työelämässä, nais- ja miesihanteita ja avioliittoa. Muutokset ovat pohjoismaalaisesta näkökulmasta katsottuna pieniä ja nykyhetkestä käsin voidaan todeta niiden olleen myös kovin hitaita. GTO on silti yhtä kaikki uudistusrintamassa tasa-arvoisempien sukupuolikäsitysten puolesta ja toivoo koulunkin muuttuvan tältä osin. Seksiin ja seksuaalisuuteen liittyen sarja pyrkii välittämään alkuperäisestä sarjakuvasta poikkeavan viestin, mikä osoittautuu ajoittain hankalaksi. Se kuitenkin pyrkii välttämään Japanissa yleisen nuorten tyttöjen seksuaalisoinnin ja osoittaa viattomuuden olevan oikeaa ja puhdasta viattomuutta, joka ei halua eikä saa tulla rikotuksi. GTO toivoo sukupuolivalistusta, jossa painotetaan ehkäisyn ohella vastuullisuutta ja välittämistä kaikilla muillakin tavoilla ja kannustetaan erityisesti tyttöjä arvostamaan ja hallitsemaan omaa seksuaalisuuttaan.

131 Tashiro et al. 2011, 14–16.

132 Gultig 2004, 235. Nuorten vanhemmat taas eivät kiinnittäneet huomiota ehkäisyyn, vaan pääasiassa paheksuivat eksplisiittistä kuvausta nuorista harrastamasaa seksiä ja pelkäsivät kohtauksen kannustavan heidän lapsiaan seksuaaliseen aktiivisuuteen.

5 Elämän koulu – GTO uusintaa vallitsevia käsityksiä

Useista radikaaleistakin kannanotoistaan huolimatta GTO jättää joitakin japanilaisen koulumaailman piirteitä koskematta. Sarja joko uusintaa vallitsevia käsityksiä ja käytänteitä tai ei käsittele joitakin ilmiöitä lainkaan. Tässä luvussa käsittelen GTO:n tapaa suhtautua niihin ilmiöihin, joita se ei kyseenalaista ja uudista. Näistä ensimmäinen on etninen monimuotoisuus koulussa ja yhteiskunnassa, toinen on koulun tiedollinen opetustehtävä ja oppisisällöt, ja kolmas on lopulta itse koululaitos ja sen asema lasten ja nuorten ainoana oikeana paikkana.

5.1 *Myytti homogeenisesta kansasta*

Japanissa on pitkään tietoisesti rakennettu kuvaa ainutlaatuisesta ja etnisesti homogeenisesta kansasta. Meiji-kaudella luotuun nationalistiseen ideologiaan kuului ajatus yhtenäisestä ja erityisestä Japanin kansasta keisarin, auringon jumalan jälkeläisen, alamaisuudessa. Militarismien aikakaudella oppi kansojen eriarvoisuudesta oli osa imperialistista propagandaa. Sotatappiosta toivuttiin taloudellisessa mielessä verrattain nopeasti, ja Japanin talouden huima kehitys antoi jälleen mahdollisuuden itseluottamukseen ja ylpeyteen. Talouskasvun vuosina syntyi *nihonjinron* eli oppi japanilaisuudesta. Aattellisesti väritetty akateeminen tutkimus rakensi sen käsityksen Japanista, joka länsimaissakin pitkään otettiin annettuna ja toistettiin monissa tutkimuksissa. *Nihonjinronille* keskeistä on ajatus Japanin ja japanilaisten ainutlaatuisuudesta, jolle ei ole vastinetta idässä eikä lännessä. Siihen kuuluvat muun muassa eristyneen kansan etninen homogeenisyys, synnynnäinen taipumus ryhmäkeskeisyyteen, korkea työmoraali ja muutenkin kaikin puoli uniikki ”japanilainen mielenlaatu”.

Todellisuudessa mikään yhteisö ei voi tietenkään olla täydellisesti erityislaatuinen. Japanikin on ollut vuosisatojen saatossa läheisesti tekemisissä muiden kulttuurien kanssa ja saanut paljon vaikutteita varsinkin Kiinasta. Vuonna 2001 nykyinen keisari jopa myönsi virallisesti, että hallitsijasuvun juuret ovat Koreassa, minkä historioitsijat olivat tienneet jo pitkään. Mielikuva etnisesti yhtenäisestä kansasta on kuitenkin ollut sitkeä. Vuoden 1980 raportissaan YK:lle Japanin ulkoministeriö ilmoitti, että maassa ei ole etnisiä, uskonnollisia tai kielellisiä vähemmistöjä. Tämä oli virallinen kanta siitä huolimatta, että pohjoisessa asuvat ainut ja eteläisten saarien ryūkyū-kansa

ovat eläneet nykyisen Japanin alueella satojen vuosien ajan. Viime vuosikymmeninä näiden ryhmien oikeuskamppailut ovat tuottaneet jonkin verran tulosta, mutta vielä vuoden 1991 ulkoministeriön raportissa ei tunnustettu yksiselitteisesti ainujen asemaa alkuperäisväestönä eikä ryūkyū-kansasta ollut lainkaan mainintaa.¹³³

Japaniin on myös muutettu muista maista. Maahanmuuton ensimmäinen suuri aalto tapahtui Japanin miehittäessä Korean niemimaata vuosina 1910–1945. Sodan jälkeen kaikki eivät palanneet Koreaan, jonka taloudellinen ja poliittinen tilanne oli vielä Japaniakin epävakampi, ja korealaiset ovat muodostaneet siitä lähtien maan suurimman ulkomaalaisryhmän. Erään vuoden 1995 tilaston mukaan noin 659 000 korealaista asui tuolloin pysyvästi Japanissa. Heistä suurin osa (noin 460 000 henkeä vuonna 2009) on kolonialismin ajan maahanmuuttajia ja heidän jälkeläisiään, joilla on vain tälle ryhmälle myönnettävä erityinen pysyvä oleskelulupa. Japanin kansalaisuutta ei ole haluttu myöntää korealaisille, vaikka nämä olisivat asuneet maassa usean sukupolven ajan.¹³⁴ Kaikki Japanin etniset vähemmistöt, kuten myös feodaaliajalla eri roduksi määritellyt kastittomat *burakuminit* ovat aina kokeneet syrjintää samalla kun heidän olemassaolostaan on julkisuudessa vaiettu.

1990-luvulla ulkomaalaisten osuus väestöstä alkoi selvästi kasvaa, vaikka Japanin maahanmuuttopolitiikka onkin ollut aina erittäin tiukkaa. Etninen monimuotoisuus on kuitenkin ollut helppo sivuuttaa osittain siksi, että maahanmuuttajien määrä on vielä toistaiseksi huomattavasti pienempi kuin esimerkiksi monissa muissa teollistuneissa maissa, ja osittain myös siksi, että Japanin kohdalla se ei ole yhtä silmiinpistävää kuin vaikkapa Yhdysvalloissa tai Isossa-Britanniassa. Suurin osa toisten kulttuurien edustajista on nimittäin aasialaisia tai etenkin Etelä-Amerikasta tulleita japanilaistaustaisia paluumuuttajia. He eivät ulkonäkönsä perusteella erotu selvästi kantaväestöstä, mutta heidän sosiaalinen ja työvoimapolitiittinen asemansa on heikko. Monet ovat laittomia siirtolaisia ja työskentelevät pimeillä työmarkkinoilla.

Maahanmuuton lisääntyminen aiheutti ymmärrettävästi haasteita myös kouluille. Aikaisempina vuosikymmeninä etnisistä vähemmistöistä oli selvitty lähinnä armottomalla assimilaatiopolitiikalla ja antamalla heidän koulutustasonsa jäädä heikoksi. 1990-luvulla ilmiön laajuus alkoi kuitenkin olla suurempi ja yhteiskunnan ja työelämän vaatimukset koulutustasosta korkeammat. Koska järjestelmällistä kotouttamispolitiikkaa ei ollut, yksittäiset koulut ja opettajat joutuvat tahoillaan

¹³³ Teshima 1993, 29–32.

¹³⁴ Ryang 2009, 1–3.

miettimään, kuinka suhtautua perheisiin, joissa ei osattu japanin kieltä ja joissa heikon taloudellisen tilanteen takia vanhemmat saattoivat esimerkiksi vaatia lastensa jäävän kotiin auttamaan työn teossa. Koulujen keinot reagoida tilanteeseen olivat yleisesti ottaen vähäiset.¹³⁵

Vaikka GTO välttääkin kaikenlaiset viittaukset nationalismiin ja kansallishengen nostatukseen, se ei ota lainkaan kantaa monikulttuurisuuteen ja koulun vaikeuksiin vastata sen asettamiin haasteisiin. Ainoat ulkomaalaiset, jotka sarjassa esiintyvät, ovat kaksi yhdysvaltalaisista miestä, jotka näyttävät olevan maassa bisnes- ja lomailutarkoituksessa. Heidän ainoa juonellinen funktionsa on saada japanilainen englanninopettaja nolostumaan englannintaitonsa heikkoudesta. Sarja vahvistaa Japanissa toisen maailmansodan jälkeen vallinnutta taipumusta kiinnittää kotimaan ulkopuolella huomiota ainoastaan Yhdysvaltoihin. Japani ei ollut 1990-luvulle tultaessakaan juurikaan kiinnostunut muista Aasian maista, vaan Yhdysvallat oli lähes synonyymi kaikelle ulkomaalaiselle. Sarjassa toistuu positiivinen mutta etäinen käsitys ulkomaalaisista valkoihoisina yhdysvaltalaisina, jotka oleilevat Japanissa ainoastaan väliaikaisesti japanilaisen taiteen innoittamana tai bisneksen merkeissä opettamassa japanilaisille kansainvälistymistä. Ulkomaalaisten enemmistössä olevia pysyvästi maassa oleskelevia aasialaistaustaisia ihmisiä ja heidän elämäntilanteitaan ei sarjassa oteta huomioon.

Edellä kuvatusta käy siis ilmi, että kun GTO ehdottaa Japanin koululaitokselle erilaisia uudistustoimenpiteitä, se ei sisällytä niihin tapoja kohdata toisista kulttuureista tulevia oppilaita eikä viittaa millään tavalla heidän olemassaolonsa mahdollisuuteen. Vaikka yksilöiden välisiä eroja ja henkilökohtaisia ominaisuuksia korostetaankin, kaikki kuuluvat kuitenkin Japanissa syntyneeseen ja kasvaneeseen kansalaisten enemmistöön. Näin sarja toistaa myyttiä, jonka mukaan japanilainen koulu ja yhteiskunta ovat etnisesti homogeenisia, eikä monikulttuurisuuteen ole tarvetta reagoida erityistoimenpiteillä.

5.2 Tiedollinen opetustehtävä – ei elämää vaan kokeita varten

Toinen asia, jota GTO ei kyseenalaista, on koulun tiedollinen opetustehtävä. Moraaliseen ja ihmisen koko elämää koskevaan kasvatukseen otetaan voimakkaasti kantaa – sillä seurauksella, että tiedollisen opettamisen merkitys jää sarjassa lähes olemattomaksi. Tämä itse asiassa vastaa koulujärjestelmän todellista tilaa, jossa opitulla tiedolla sinänsä ei ole itseisarvoa, eikä sitä ole

¹³⁵ Tsuneyoshi 2001, 119–135.

tarkoitukseen soveltaa suoraan oikeassa elämässä tai työssä. Sen sijaan oppisisältöjä läpikäymällä on tarkoitus oppia työskentelemään ahkerasti ja tehokkaasti, ja tätä taitoa hyödynnetään sitten kaikessa koulun jälkeisessä elämässä.

Taustalla on 1960-luvulla alkanut talouskasvua vaaliva politiikka, jonka tarpeisiin koulutuskin muovattiin. Koulun haluttiin ikään kuin valmiiksi erottelevan jyvät akanoista ja ohjaavan työvoiman erilaisiin työtehtäviin teollisuuden tarpeiden mukaan. Koska suuryritykset palkkaavat yleensä uudet työntekijät suoraan valmistumisen jälkeen ja kouluttavat itse uuden vuosiluokan kerrallaan talon tavoille, opiskelumenestyksen on katsottu kuvaavan ensisijaisesti sitä, kuinka ahkerasti henkilö on valmis työskentelemään myös tulevassa työpaikassaan. Tarkan mittaamisen mahdollistamiseksi opetettavan tiedon tuli olla standardisoitua ja näin ollen osaamisen arvioinnin yksiselitteistä ja luotettavaa. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikkien aineiden oppisisällöt on tarkkaan laissa määritelty ja opetusministeriö tarkastaa ja hyväksyy käytettävät oppikirjat. Tietokäsitys on väistämättä objektiivinen ja positivistinen, ja kun tähän yhdistetään yhteiskunnan hierarkkinen luonne, ei oppilaille jää koulussa juurikaan sijaa kyseenalaistaa opetettua tietoa tai opettajan auktoriteettia tämän tiedon hallitsijana.¹³⁶ Järjestelmä on siis hyvin erilainen kuin vaikkapa Suomessa, jossa lukion tarkoituksena on tarjota yleissivistävää koulutusta ja suurena huolenaiheena varsinkin nykyään on pelkkä kokeisiin tähtäävä opiskelu. Suomessa oppilaat itsekkin kyseenalaistavat usein opetetun tiedon merkityksellisyyden, ja ohjenuoran ”ei koulua, vaan elämää varten” ajatellaan koskevan myös oppisisältöjä. Itse suomalaisena olen tarkastellut GTO:a erityisesti siitä näkökulmasta, tarjoaako se vaihtoehtoja käsitystä koulun tiedollisesta opetustehtävästä esimerkiksi esittämällä, että opiskeltujen asioiden tulisi olla hyödynnettävissä arkielämässä tai tulevassa työssä.

GTO käsittelee tietoa ja opiskelun merkitystä heti toisessa jaksossa. Kikuchi-niminen poika on äärimmäisen älykäs ja käyttää lahjakkuuttan myös Onizukan häiriköimiseen. Hän inhoaa itseään tyhmempiä ihmisiä ja suhtautuu halveksuvasti myös kaikkiin koulunsa opettajiin. Kikuchin tavoitteena on päästä maan parhaaseen yliopistoon, ja hän pitää lukiota vain harmillisena välivaiheena ja harjoitteluna tulevaisuutta varten. Opettajille ongelmia aiheuttaakseen hän kieltäytyy menemästä kouluun ja sanoo voivansa opiskella paremmin itsenäisesti.

136 Yoneyama 1999, 142–143, 147–148; Aspinall 2006, 263.

Kun Onizuka ja Fuyutsuki koettavat vakuuttaa Kikuchille, ettei tämä sentään vielä kaikkea osaa, he kumpikin saavat nenilleen. Poika päihittää Onizukan ”käytännön yhteiskuntaopissa” eli pelihallin kaikissa peleissä, ja hän neuvoa sujuvasti englanniksi tien turistille, kun englanninopettaja Fuyutsuki ei saa sanaa suustaan. ”Anteeksi, mutta mitä minun teiltä tulisi oikein oppia?” Kikuchi toteaa lakonisesti.

Sarjan näkökulma on, että opettajilta ei kuulukaan välttämättä oppia tietoa, vaan koulunkäynnillä on toisenlainen tärkeämpi tarkoitus. Sanoman muotoilee Onizuka Kikuchin ikkunan alla pitämässään väkevässä puheessaan, johon viittaa myös luvuissa 4.2 ja 5.3.

Kikuchi: Mitä te oikein teette?

Onizuka: Kikuchi hei, sä oot väärässä.

K: Niin minulle äskenkin sanottiin.

O: Sä sanoit tosiaan, että koulu on vaan harjotusta ennen Tokion yliopistoon pääsyä. Mä kyllä pidän hyvään yliopistoon pääsyä ja hienoa elämää tärkeempänä sitä, että löytää hyviä ystäviä.

K: Ai nyt te yritätte vedota tunteisiin puhumalla ystävydestä. Sääliittävä.

O: Jos sä aina katsot ihmisiä tollalailla alas päin, sä et kuule koskaan saa ystäviä.

K: Minä en tarvitse sellaisia ystäviä, joilta ei voi oppia mitään.

O: Mä sanon nyt jätkä suoraan – sulta iteltäs ei voi oppia yhtään mitään.

K: Mitä..?

O: Koska kaikki mitä sä sanot, löytyy oppikirjoista. Päivästä toiseen sun aivot jauhaa vaan sellasia juttuja – onko se susta muka hauskaa? Joka päivä sä vaan mietit tulevaisuutta – onko se muka hauskaa? Eikö elämä oo oikeesti sitä, että elää täysillä tässä ja nyt? Eikö meidän kuuluis arvostaa eniten just tätä hetkeä? Koska se on sitä, mistä tulevaisuus oikeesti muodostuu. Ja siks elämässä ei oo mitään harjoituksia. Me ollaan livenä lavalla joka päivä! Ja joka päivä meidän kuuluu vetää täysillä. Jos et sä tee niin, niin eikö sun käy sääliksi itseäs?

GTO siis esittää, että koulussa opeteltu tieto on vain ulkoluettua nippelitietoa, jonka jokainen voi periaatteessa opiskella itsekin oppikirjoista. Tiedollisten oppisisältöjen omaksumisessa tai opettamisessa ei ole tarvetta prosessoinnille ja vuorovaikutukselle. Opettajan tärkeimpänä tehtävänä on sen sijaan opettaa arvoja ja asenteita, toisin sanoen elämää.

Sama ajatus näkyy myös sarjan suhteessa *jukuihin* eli maksullisiin iltakouluihin. 1990-luvulla oli selvää, että virallinen koulujärjestelmä ei enää yksin pysty vastaamaan opetussuunnitelmien vaatimasta opetustehtävästä. Parempiin lukioihin ja yliopistoihin on lähes mahdotonta päästä opiskelematta *jukussa*, sillä kaikissa kouluissa ei ehditä edes käydä läpi koko oppiainesta, ja mitä arvostetummasta koulusta on kyse, sitä suuremmat tietomäärät sen pääsykokeessa täytyy hallita. *Jukut* keskittyvät pelkästään pääsykokeisiin valmistautumiseen. Oppisisällöt käydään läpi nopeammin ja syvällisemmin, ja maksullisuutensa vuoksi *jukuilla* on monesti myös mahdollisuus tarjota paremmat opettajat, oppimateriaalit ja -välineet. Opetusministeriön selvityksen mukaan vuonna 1993 jo 41 % kuudesluokkalaisista ja 67 % yhdeksäsluokkalaista kävi *jukussa*, joten voidaan todeta, että jatkuvasti markkina-asemaansa parantaneet *jukut* olivat 1990-luvulla selvästi erottamaton osa Japanin koulutusjärjestelmää.¹³⁷

Myös Kikuchi käy *jukussa*, ja itsestään selvästi vielä senkin jälkeen, kun hän lakkaa käymästä tavallisessa koulussa. Tämä ei huoleta Onizukaa ja Fuyutsukia, eivätkä he missään vaiheessa esitä, että heidän koulunsa tulisi parantaa opetuksen laatua, jotta lahjakkaatkin oppilaat viihtyisivät siellä. GTO tarttuu yleisesti tunnettuun ilmiöön japanilaisen englanninopetuksen heikoista oppimistuloksista ja opettajien puutteellisesta osaamisesta.¹³⁸ Fuyutsuki osaa kyllä tarkistaa kielioppitehtävät ja monivalintakokeet, jotka vastaavat japanilaisia koevaatimuksia, mutta hän on täysin avuton joutuessaan luonnolliseen keskustelutilanteeseen. Sarja ei kuitenkaan esitä tilanteessa olevan mitään korjaamisen varaa, vaan se on humoristinen ja kenties yksilölle hieman kiusallinen, mutta kaiken kaikkiaan normaalina pidetty asiointi. Kikuchi on epäilemättä oppinut puhuman hyvää englantia *jukussa*, mutta kohta ei saa Fuyutsukia suinkaan ponnistelemaan parantaakseen omaa osaamistaan. Hän sen sijaan inspiroituu Onizukan esimerkistä ja alkaa heittäytyä suuremmalla sydämellä opettajan työn toiseen puoleen, elämän opettamiseen. Koulun ja *jukun* suhde tulee esille vielä viidenessä jaksossa, kun vararehtori päättää järjestää kesälomalla pääsykokeisiin valmentavan erikoiskurssin lahjakkaille oppilaille. He eivät kuulemma aio jäädä toiseksi *jukuille*, ja aikovat samalla nostaa koulunsa arvostusta. Onizukalla on aiheesta vahva näkemys: kesälomalla kuuluu lomailla, ja niinpä hän viettää muiden oppilaiden kanssa rantaelämää koulun uima-altaalla. Vielä kun erikoiskurssista eniten innoissaan oleva matematiikanopettaja Teshigawara päätyy sotkemaan totaalisesti yksityiselämänsä ja sen seurauksena kurssinkin, alkaa GTO:n kanta olla selvä: *jukut*

137 Zeng 1999, 157–158, 178.

138 Ilmiön syistä ja englanninopetuksen kehittämistä vaikeuttavista tekijöistä ks. Aspinall 2006.

hoitakoot syvällisemmän tiedollisen opetuksen, tavallisilla kouluilla on muuta tärkeämpääkin tekemistä.

Oppisisältöjen ja niiden mielekkyyden lisäksi voidaan tarkastella japanilaisen koulun työn määrää ja työskentelytapoja. Olen aiemmin käsitellyt aktiivisuutta ja passiivisuutta koulussa sosiaalisista ja yksilön elämää koskevista näkökulmista, ja niihin GTO tarttuukin voimakkaalla uudistusmiehellä. Tiedolliseen työskentelyyn uudistusajatukset eivät kuitenkaan yllä. Kuten tässä luvussa esitellystä Kikuchin tapauksesta käy ilmi, sarja tunnustaa tiedollisen opiskelun olevan passiivista, muttei kuitenkaan esittele sille luovempia ja osallistavampia vaihtoehtoja.

Modernissa koulussa harjoitetut työskentelytavat ja kansainvälisesti verrattuna suuri työmäärä tulevat paremmin ymmärretyksi, kun ne nähdään osana Japanin historiallista oppimisen ja opettamisen traditiota. Oli kyseessä sitten käsityöläisen ammattitaito, taistelulajit tai perinteiset taidemuodot kuten kalligrafia, niitä yhdistävät hyvin samanlaiset periaatteet. Ensinnäkin oppilaan tulee seurata mestarinsa työskentelyä ja näin oppia oikeanlainen toimintatapa. Opettaja ei välttämättä anna minkäänlaista analyttistä ja jäsennehtyä opastusta, vaan oppilas jäljittelee häntä ja oppii näin vähitellen itse hallitsemaan opeteltavan taidon tai asiasisällön. Harjoittelulle ominaista ovat lukemattomat toistot, joiden kautta osaaminen hiotaan huippuunsa. Luovuudelle ja soveltamiselle on sijaa vasta hyvin myöhäisessä itsenäisen osaamisen vaiheessa. Lisäksi kaikkeen oppiin liitetään vahva henkisen kasvun ulottuvuus. Tähän taas liittyy ajatus, että todellinen henkinen kasvu ja sen myötä oppiminen tapahtuvat vain kärsimyksen ja äärimmäisen ponnistelun kautta. *Ganbarun* hyveeseen viittasin jo lahjakkuutta ja ponnistelua käsittelevässä luvussa. Perinteinen ajatus on ollut, että mestarin taidot ovat jokaisen saavutettavissa, kunhan vain on valmis ponnistelemaan pitkäjänteisesti ja kestämaan kärsimystä sitkeästi.¹³⁹

Myös modernissa japanilaisessa koulussa näkyy oletus, että hyvä oppija ponnistelee ja kärsii runsaasti. Eräs selkeä merkki tästä on suhtautuminen nukkumiseen. Japanilaiset valkokaulustyöntekijät ovat kuuluisia pitkistä työpäivistään ja liiallisen työskentelyn aiheuttamista kuolemistaan eli *karōshi*-ilmiöstä, mutta lukiolaisilla on itse asiassa vielä raskaampaa. 1990-luvun tilastojen mukaan lukiolaiset ovat toiseksi vähiten unta saava ikäryhmä, ja heitä vähemmän nukkuvat vain 40–49-vuotiaat naiset, joista suurin osa on näiden nuorten äitejä. Oppikirjapohjainen ja runsaasti faktoja sisältävä opiskelu edellyttää huomattavaa määrää itseopiskelua ja harjoitusten

139 Hendry 2003, 194.

tekemistä, ja nuorten odotetaan käyttävän aikansa ennemmin tähän kuin nukkumiseen. Lukiolaisten tavanomaiseen opiskelurytmiin kuuluu opiskella pitkälle aamuyöhön asti, mistä seurannutta unen puutetta paikataan nukkumalla tunneilla tai iltapäivällä. Opettajat katsovat yleensä nukkumista läpi sormiensa, sillä sen tulkitaan osoittavan oppilaan opiskelleen ahkerasti edellisenä yönä.¹⁴⁰

Äidit ovat perinteisesti osallistuneet ahkerasti lastensa opiskelun tukemiseen, ja termi *kyōiku mama* ('koulutus-mama') keksittiin kuvaamaan yli-innokkaista äitejä, jotka urheiluvalmentajan tavoin huolehtivat lapsensa pääsystä yhä parempiin oppimistuloksiin. Tämän tunnistettavan kulttuurisen hahmon kautta GTO:kin lähestyy opintojen kuormittavuuden ja kärsimyksen tarpeellisuuden teemaa. Kun Onizukaa vaaditaan kymmenennessä jaksossa todistamaan asiaosaamisensa osallistumalla poikkeuksellisesti oppilaidensa kanssa samaan kansalliseen useita aineita testaavaan tasokokeeseen, Fuyutsuki päättää ottaa tämän viikoksi luokseen asumaan ja pitää huolen, että tämä saa kokeesta vaaditun pistemäärän eikä tule erotetuksi. Onizuka on ensin tietenkin innoissaan päästessään yöpymään ihastuksensa luona, mutta Fuyutsukista kuoriutuukin kaikkien stereotyyppien mukainen *kyōiku mama*. Hän valmistaa Onizukalle omituisia mutta aivotoimintaa virkistäviä ruokia, kuunteluttaa sisäisiä voimavaroja herättämään suunniteltua musiikkia, kieltää verenkiertoa hidastavan tupakoinnin ennen koetta, ja ennen kaikkea suunnittelee opiskeluaikataulun, joka täyttää koko vuorokauden. Hän valvoo tiukasti, että Onizuka noudattaa lukujärjestystä, mikä tarkoittaa sitä, että tämä nukkuu öisin vain yhden tunnin tai ei lainkaan. Onizuka ei ole moisesta rehkimisestä lainkaan innoissaan, mutta päättää yrittää parhaansa oppilaidensa vuoksi. Lähes tauottoman opiskelun ja Fuyutsukin tiukan opastuksen ansiosta hän parantaa huimasti harjoituskokeiden surkeaa pistemääräänsä ja saavuttaa lopulta enemmän kuin häneltä vaaditun tason.

Kuvatun kaltainen opiskelu on Onizukalle rankkaa, mutta hänelle ei osoiteta sääliä, vaan ennemminkin kuvataan hänen maistavan sitä todellisuutta, missä hänen opiskeluun vakavammin suhtautuvat oppilaansa elävät. Unenpuutteen ja ylirasituksen haittavaikutuksia ei tuoda esille, eikä missään vaiheessa sarjaa edes vihjaista, että nuoret olisivat uupuneita opiskelun takia. On kuitenkin huomion arvoista, että noihin aikoihin julkisessa keskustelussa oltiin lajaalti huolissaan juuri opiskelun kuormittavuudesta ja stressin aiheuttamasta pahoinvoinnista. Vuosituhannen vaihteen opetussuunnitelmauudistuksessa yritettiin ratkaista koululaisten ongelmat keventämällä opetusta – tosin huonoin seurauksin. GTO taas ei usko, että nuorten pahoinvointi johtuisi pelkästään opiskelun

140 Steger 2006, 199–203. Samalla logiikalla myös työpaikalla nukahteluun sutaudutaan yleensä ymmärtäväisesti.

kuormittavuudesta, vaan näkee syiden löytyvän koulun alistavista käytänteistä ja siitä tavasta, jolla ihmissuhteet rakentuvat Japanissa. Koska oppilaiden uupuminen raskaan opiskelutahdin takia oli yleinen mutta kapeakatseinen tapa selittää nuorten ongelmia, voi olla, että juuri siitä syystä GTO:ssa halutaan välttää aiheen painottamista. Joka tapauksessa sarja kuitenkin normalisoi tauottoman opiskelun ja toistaa käsitystä, että tuloksia saadaan vain kärsimyksen ja ankaran ponnistelun kautta.

Näkemykseni mukaan GTO:n suhtautumisessa tiedolliseen opiskeluun ei ole kyse vain siitä, ettei oppisisältöjen läpikäymisestä voisi saada rakennettua yleisöä kiinnostavaa juonta ja siksi GTO:n huomio keskittyy enemmän ihmissuhteisiin ja elämäntaitoihin. Sarja nimittäin käsittelee myös opiskelua ja tietoa, ja siihen olisi hyvin voitu kirjoittaa avoin kannanotto oppisisältöihin ja niiden merkitykseen liittyen. Nyt GTO kuitenkin vahvistaa käsitystä, että koulun tärkein tehtävä on kehittää oppilaiden luonnetta ja arvomaailmaa, ja tiedollisella opetuksella on vain välineellinen arvo siirryttäessä koulutusasteelta toiselle. Siitä huolimatta valtavaa työmäärää ja ponnistelua tiedollisen osaamisen eteen pidetään itsestäänselvyytinä. Niitä muutoksia, joita sarja esittää moraalia ja ihmissuhteita koskevaan opetukseen, ei sovelleta lainkaan oppiaineopiskeluun.

5.3 Koulu on lapselle paras paikka

Aivan kuten GTO ei kyseenalaista koulun oppisisältöjä ja opetustapoja, se ei myöskään kyseenalaista koululaitosta ainoana oikeana koulutuksen tarjoajana ja parhaana lasten kasvun ja kehityksen ympäristönä. Kaikista ongelmista huolimatta koulunkäynti nähdään Japanissa yleensä itsestäänselvyytinä, ja normista poikkeamista pidetään pahana, oli syy mikä tahansa. Haluan aluksi esitellä toisenlaisia näkökulmia vastapainoksi tälle yleiselle ajattelutavalle. Teen sen Japanissa hätkähdyttävän yleisen koulukieltäytymisilmiön kautta.

Kuten jo luvussa 3.4 kuvasin, koulukieltäytymiseksi luokiteltavissa tapauksissa oppilaat yleensä haluaisivat mennä kouluun, mutta kaikki kouluun liittyvä aiheuttaa heille niin voimakasta fyysistä ja henkistä tuskaa, että he eivät kykene lähtemään aamuisin kotoaan kouluun. Oppivelvollisuusikäisten koulukieltäytymistä on tilastoitu 1970-luvulta lähtien, mutta opetusministeriön yksipuolinen määritelmä tuo esille vain osan ilmiöstä. Joka tapauksessa koulukieltäytyjien määrä on lisääntynyt jatkuvasti, ja heidän määränsä on sitä korkeampi, mitä

ylemmästä luokka-asteesta on kyse. 1990-luvulla ilmiö kosketi tiukimpienkin määritelmien mukaan lähes 100 000 oppilasta, ja vuonna 1993 jo 1 % kaikista yläasteen oppilaista oli poissa koulusta virallisesti tämän syyn perusteella.¹⁴¹

Aiemmin kuvasin yleisimpien diskurssien suhtautuvan koulukieltäytymiseen yksilölähtöisenä ongelmana, jolloin se määritellään joko henkiseksi sairaudeksi tai laiskuudeksi ja yhteistyöhaluttomuudeksi. Harvat aikuiset kuulevat näiden nuorten omia käsityksiä tilanteestaan, mutta ne jotka kuulevat, käyvät yleensä kahdenlaista, vallitsevasta linjasta täysin poikkeavaa diskurssia. Yoneyaman jaottelun mukaan ensimmäinen on ns. sosio-medikaalinen diskurssi, jossa koulun ja yhteiskunnan rakenteiden katsotaan aiheuttavan fyysisen sairauden, johon kuuluvat erityisesti aivojen ylikuormitus, valtava stressi ja burnout. Koulukieltäytyminen nähdään nuoren automaattisena puolustusmekanismina hengenvaarallisessa tilanteessa. Toinen on ns. kansalaisuuden diskurssi, jossa koulukieltäytyminen nähdään tietoisena vastarintana ja koulun edustaman kulttuurin vastustamisena. Tämän näkemyksen jakavat useat vaihtoehtoisia kouluja perustaneet tahot, jotka painottavat epähierarkkista ja yksilöllistä kasvatustoimintaa.¹⁴²

Oppilaiden omat kertomukset koulukieltäytymisestä luovat väljän kaavan, johon useimmat heistä jollakin tavalla asettuvat. Kaikki alkaa yleensä totaalista uupumisesta, jota ei osata selittää, eikä se sinänsä ole kulttuurisesti hyväksyttävä syy jäädä pois koulusta. Tätä seuraavat usein fyysiset oireet, joiden takia koulunkäynnistä tulee mahdotonta. Yleisimpiä kuvattuja oireita ovat muun muassa huimaus, pääkipu, vatsakipu ja hengenahdistus. Viettäessään viikkoja, kuukausia tai jopa vuosia kotona nuoret joutuvat käsittelemään häpeää, joka liittyy siihen, etteivät he voi käydä koulua. Vähitellen monet heistä alkavat ymmärtää, että kieltäytyminen on heidän oma valintansa, ja he voivat myöntää vihaavansa ja kritisoivansa koulua. Viimeinen mahdollinen vaihe on hyväksyä, että koulussa ei ole pakko käydä, jolloin voi hyväksyä myös oman itsensä ja toisenlaiset valinnat elämässään.¹⁴³ Tällainen voimaantumisen ja yhteiskuntakritiikki ovat täysi vastakohta vallitsevien diskurssien eheyttämistavoitteille, joissa oppilas pakotetaan – joko psykiatrisella pakkohoidolla tai kurinpidolla – takaisin normaaliin käytökseen eli sopuisasti koulun penkille.

GTO ei sentään aja yhtä raskaita pakkokeinoja, mutta sarja ei myöskään toivo nuorten päätyvän vastustamaan koulunkäyntiä sinänsä. Koulukieltäytymiseen ahdistuksen ja pelon takia viitataan vain

141 Yoneyama 1999, 186.

142 Ibid., 186, 190–221.

143 Ibid., 222–238.

ohimennen kiusatun Noboru-pojan tapauksessa. Noboru on aikaisemmin ollut jonkin aikaa poissa koulusta, ja itsemurhayrityksensä jälkeen hän yrittää jäädä jälleen kotiin. Onizuka kuitenkin hakee pojan kouluun, jotta elämä jatkuisi ja asiat selviäisivät. Taustalla on aiemmin kuvattu käsitys, jonka mukaan yhteisön ulkopuolella ei voi olla muuta kuin kaaosta ja kärsimystä, ja koulun ulkopuolelle joutuminen tarkoittaa myös yhteiskunnan ulkopuolelle joutumista. Kun puolestaan *enjo kōsaista* syytetyt tytöt uhataan erottaa tai Onizukan työhaastattelun jälkeen erotuksestaan raivostuneet pojat tulevat koululle riehumaan, missään ei viitata siihen, että heillä voisi olla muita mahdollisuuksia opiskella esimerkiksi vaihtoehtopedagogiikalle perustuvissa iltakouluissa. Heidän tulevaisuutensa näyttää yhtä synkältä kuin Takeshilla, joka ulkopuoliseksi jouduttuaan ajautui tuhoisaan kierteseen ja lopulta kuolemaan. Koulunsa alennustilasta huolissaan oleva johtajakin uskoo, että kaikesta huolimatta oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta tärkeintä on käydä joka päivä koulussa. Ainoa Musashino Seirin -koulusta lähtevä, jonka elämä kääntyy hyvään suuntaan, on idoliksi aikova Tomoko. Hänä ei kuitenkaan lopeta koulunkäyntiä kokonaan, vaan siirtyy opiskelemaan viihdealan sisäoppilaitokseen, joka muistuttaa rakenteltaan turvallisen paljon tavallista koulua.

GTO:n sanoma on, että koulu itsessään on mukava, hauska ja mielenkiintoinen paikka, ja lasten ja nuorten tulisi voida nauttia siellä käymisestä. Onizuka itse ei pitänyt koulunkäynnistä, mutta vasta menetettyään mahdollisuuden siihen hän ymmärsi, että se mistä koulussa on todella kyse, on upea asia. Hän alkoi rakastaa koulua niin paljon, että päätti ryhtyä opettajaksi, jotta voisi viettää koko loppuelämänsä koulussa. Onizuka haluaa, että hänen oppilaansa voisivat olla yhtä onnellisia tarkoittaen, että nämäkin voisivat rakastaa koulua ja omaa elämäänsä tässä hetkessä, koululaisina (ks. luku 4.2).

Onizukalle ainoa oikea paikka nauttia elämästä, ystävistä ja nuoruudesta on itsestäänselvästi koulu. Viimeisessä jaksossa hän sanoo heidän koulunsa hävittämistä suunnitteleville miehille, että Musashino Seirin tulee aina säilymään, vaikka rakennukset jyrättäisiinkin. Tunteja voidaan pitää vaikka taivasalla, kunhan vain opettajat ja oppilaat kokoontuvat yhteen. ”Eikö sitä juuri kutsutakin koulutukseksi¹⁴⁴”, hän toteaa lopuksi painokkaasti. GTO:n mielestä siis koulussa tulee olla oppitunteja, ja siellä tulee olla opettajia ja oppilaita. Tätä perusasetelmaa ei kyseenalaisteta. Oppituntien tiedollisella sisällölläkään ei ole niin merkitystä, mutta tärkeintä on, että lapset ja nuoret kokoontuvat aikuisten kanssa yhteen oppimaan elämästä ja tietenkin elämään sitä, joka päivä, koulun kontekstissa. Nuorille koulu on merkittävin sosiaalisen ja fyysisen toiminnan tila,

144 *Kyōiku* kääntyy sekä 'kasvatukseksi' että 'koulutukseksi'.

eikä GTO koe tarvetta muuttaa asiaa. Lähes kaikki muu toiminta – urheilu, taide, tiede – jonka merkeissä japanilaiset lapset ja nuoret ovat tavallisesti tekemisissä toistensa kanssa, on järjestetty koulun kautta. Sarja ei esitä tälle vaihtoehtoja, vaan sen mukaan on oikein, että koulu täyttää nuorten elämän kokonaisvaltaisesti.

Edellä kuvatun perusteella voidaan siis todeta, että vaikka japanilainen koululaitos tuottaa ilmiselvästi voimakasta pahoinvointia suurelle joukolle oppilaita, GTO ei halua hajottaa sen asemaa tärkeimpänä lasten ja nuorten elämää määrittävänä tekijänä. Sarjan mielestä tuttu ja turvallinen kouluinstituutio, jossa oppilaat kokoontuvat luokiksi ja opettajat pitävät oppitunteja, on pohjimmiltaan hyvä. Se ei esitä toivottavana vaihtoehtojen tai kilpailevien koulujärjestelmien syntymistä tai nuorten sosiaalista järjestäytymistä muiden väylien kautta. Ennen kaikkea se ei toivo nuorten kääntävän selkäänsä koululle ja muodostavan vihamielistä vastarintaliikettä. Sen sijaan sarja vetoaa aikuisiin, joilla on uusien sukupolvien kehittämisessä suurin valta ja vastuu. Aikuisilla on velvollisuus tehdä kaikin mahdollisin keinoin koulusta sellainen paikka, jossa lapset ja nuoret viihtyvät ja heidän on hyvä olla. Tämän jälkeen kaikki voivat liittyä yhteiseen kamppailuun – ei koulua vastaan, vaan koulun puolesta.

6 Johtopäätökset

Olen analysoinut tässä tutkimuksessa vuonna 1998 ilmestyneen Great Teacher Onizuka -televisiosarjan kantaa Japanin koulutuksen kriisiin. Olen tarkastellut sarjaa puheenvuorona ja poliittisena kannanottona sen ilmestymisajankohtana kuumana käyneessä koulutuskeskustelussa. Menetetyksi vuosikymmeneksi nimetyllä 1990-luvulla Japanin loistokas taloudellinen kehitys pysähtyi ja pitkittynyt lama romahdutti monia itsestään selvinä pidettyjä järjestelmiä. Koko yhteiskunta oli Meiji-restauraatioon ja Yhdysvaltojen miehitykseen verrattuna murrosvaiheessa, ja uuden suunnan löytämiseksi vaadittiin suuria reformeja, vaikkei niiden sisällöstä oltukaan yksimielisiä. Koulutuksessakin nähtiin tarve kolmannelle suurelle uudistukselle. Perusteina olivat nuorison kriisiytyneeksi kuvattu tila, huoli osaamistason laskusta kansainvälisissä mittauksissa sekä tarve reagoida nopeasti yhteiskunnan ja globalisoituvan maailman muutoksiin. GTO tarttuu aiheeseen viihteellisesti mutta vakavasti.

Olen tuonut esille GTO:n koulutuspoliittisen kannanoton kolme selkeää suuntaa: se kritisoi voimakkaasti ja uudistaa täysin, se säilyttää mutta määrittelee uudelleen, ja se vahvistaa vanhaa implisiittisesti ja eksplisiittisesti. Sarjan voimakkaasti kritisoimat koulun piirteet ovat koko yhteiskunnan toimintaa määrittäviä rakenteita. Yksi merkittävin näistä on kungfutselaiseen filosofiaan sekä buddhalaisuuteen ja shintolaisuuteen tukeutuva perinne, joka määrittelee tarkkaan yhden ainoan oikean elämänpolun ja hyväksyttävän tavan toimia. Siihen kuuluu tiukka jaottelu ryhmän jäsenyyteen (puhdas, turvallinen *uchi*) ja ulkopuolisuuteen (saastainen, vaarallinen *soto*). GTO vaatii kouluun ja koko yhteiskuntaan joustavuutta ja monimuotoisuuden hyväksymistä ehdottomien kategorioiden sijaan. Sarja esittää, että on olemassa monenlaisia tapoja elää hyvää elämää, eivätkä niitä määrittele ulkoiset seikat vaan oman itsen ja toisten ihmisten arvostaminen. GTO:n mukaan ei ole myöskään oikein, että syrjäyttävät käytänteet riistävät ihmisarvon kerran hairahtaneilta yksilöiltä. Rankaisemisen ja hylkäämisen sijaan sarja painottaa neuvottelua, anteeksiantoa ja muutoksen mahdollisuutta.

Japanissa yleisen ja jatkuvasti uusinnetun käsityksen mukaan yksilön ongelmat ja kärsimys johtuvat aina yksilön epäonnistumisesta, mutta GTO osoittaa, että yhteiskunnan rakenteet vaikuttavat huomattavasti yksilöiden mahdollisuuksiin menestyä ja voida hyvin. Sarja muun muassa kuvaa, kuinka koulun vaientavat käytänteet todella tuottavat pahoinvointia, kuten oppilaat itse ovat useissa kyselytutkimuksissakin ilmaisseet. Jotta tukahdutetut tunteet ja kokemukset eivät purkautuisi erilaisena ongelmakäyttäytymisenä, sarja haluaa antaa oppilaille mahdollisuuden ilmaista itseään – ja myös negatiivisia tunteitaan – vapaasti. Tämä taas vaatii sitä, että aikuiset luopuvat jäykästä hierarkkisuudesta, joka Japanissa perinteisesti määrittää kaikkia ihmissuhteita. GTO esittää, että opettajien ja vanhempien tulisi olla valmiita kohtaamaan lapset ja nuoret tasaveroisina toimijoina, jolloin kyseessä on vastavuoroinen vuorovaikutussuhde. Tämä on sarjan mukaan mahdollista, jos pedagoginen suhde perustuu pyyteettömään rakkauteen, kunnioitukseen ja todelliseen haluun toimia kasvatettavan parhaaksi.

GTO kritisoi raskaasti maan korruptoitunutta poliittista ja taloudellista eliittiä, jonka tarpeisiin sodanjälkeinen koulutuspolitiikka on vastannut. Eliitin etujen mukaista on vaalia hierarkioita, nöyryyttä ja mukautuvaisuutta tuottavaa kasvatusta, mutta sarja näkee itsekkään konservatiivisen politiikan vievän koululaitoksen tuhoon samalla tavoin, kuin sen ajatellaan ajaneen maan taloudelliseen katastrofiinkin. GTO:n yhteiskunnallinen ja maailmankatsomuksellinen kritiikki on siis hyvin voimakasta ja tarttuu moniin perustavanlaatuisiin asioihin. Sarjan näkemyksen mukaan

olisi tarpeen hajottaa koko eliitin johtama ja kaikkien kansalaisten rakentama järjestelmä, jossa hyvinvointi on valheellista ja tavallisena pidetty elämäntapa suoranaista myrkkyä.

GTO:n sanoman toisessa juonteessa sarjan arvostamat mutta uudelleen määrittelemät koulun ominaisuudet koskevat pitkälti yksilön asemaa yhteisössä. GTO:lle yhteisöllisyys on ensisijaisen tärkeää ihmisen hyvinvoinnin kannalta ja se on erottamaton osa koulua ja koulutusta. Sarjan arvomaailmassa eivät kuitenkaan korostu perinteisellä japanilaisella tavalla yhteisön oikeus ja yksilön vastuu, vaan päin vastoin yksilön oikeus ja yhteisön vastuu. Sarja haluaa tarjota jatkossakin holistista, ihmisen luonnetta ja arvomaailmaa kehittävää kasvatusta, mutta niin, että se vapauttaa ja voimauttaa yksilön toimimaan itsenäisesti sekä yhteisössä että tarvittaessa myös sitä vastaan. Sen sijaan, että oppilaat kasvatettaisiin hyväksymään kyseenalaistamatta auktoriteettien asettama arvomaailma, heistä tulisi kasvattaa moraalisesti autonomisia toimijoita, joiden päätökset perustuvat heidän omaan arviointikykyynsä.

Se, mihin GTO ei kajoa, on koulun asema lasten ja nuorten ensisijaisena elämisen ja kokemisen tilana sekä koulun tehtävä tukea nimenomaan ihmiseksi kasvamista. Samalla sarja hyväksyy, että tiedollinen opetus tähtää ainoastaan oppilaiden arvottamiseen kouluasteelta toiselle siirryttäessä, eikä se täten esitä osallistumista ja kriittisyyttä mahdollistavia uudistuksia opetustapoihin tai kritisoi opiskelun kuormittavuutta. Japanilaisessa yhteiskunnassa vallitsevan käsityksen mukaisesti GTO näkee koulunkäynnin itsessään tärkeänä ja lapsen kasvulle välttämättömänä. Voimakkaasta kritiikistä huolimatta sarja ei siis käy kamppailua koulua vastaan, vaan koulun puolesta. Siksi se ei myöskään halua, että oppilaat pahoinvointinsa takia hylkäisivät koulun joko passiivisesti jättäytymällä sieltä pois tai aktiivisesti käymällä sitä vastaan. Jotta koulu voidaan pelastaa, vastuu asetetaan sarjassa aikuisille. Heidän on tehtävä koulusta sellainen paikka, jossa jokaisen lapsen ja nuoren on hyvä ja turvallinen olla.

Sarjan vapautta ja ihmisarvon kunnioitusta julistavassa sanomassa on muutamia selkeitä ristiriitoja. Ensinnäkin sarjan päähenkilö turvautuu ajoittan väkivaltaan tai väkivallan uhkaan. Väkivaltaa on kuitenkin karsittu verrattuna alkuperäiseen sarjakuvaan, jossa se näyttäytyy itsestäänselvänä osana teini-ikäisille pojille suunnattua genreä. Televisiosarjassa väkivallan käyttöä on pyritty perustelemaan liittämällä se laajempaan moraaliseen opetukseen, ja muun muassa hyväksyttävän ja tuomittavan ruumiillisen kurittamisen välille tehdään selkeä ero. Väkivallan voidaan televisiosarjassa tulkita myös symboloivan ylipäänsä radikaaleja toimintatapoja ja vallitsevan

järjestelmän vastustamista. Toinen osittain ristiriitaisesti kuvattu asia on japanilaiselle kulttuurille tyypillinen, alkuperäisessä sarjakuvassakin esiintyvä nuorten tyttöjen kohteleva seksiohjelma. Televisiosarja pyrkii tuomitsemaan tämän, vaikkakin viesti on ollut ajoittain hankala toteuttaa juonellisesti. Sarjaan on kuitenkin rakennettu useita elementtejä, joilla suljetaan pois opettaja-päähenkilön ja oppilaiden välisen seksuaalisen kanssakäymisen mahdollisuus. Sukupuolirooleihin ja -käsitteisiin sinänsä GTO taas ei tuo radikaaleja uudistuksia, mutta se peräänkuuluttaa tyttöjen ja naisten tasa-arvoisempaa kohtelua ja tukee aikansa nuorten naisten kamppailua parempien oikeuksien puolesta. Samalla sarjassa näkyvät 1990-luvun muutokset suhtautumisessa parisuhteeseen ja avioliittoon hierarkkisen hyötynäkökulman sijaan vastavuoroisempana kumppanuutena. Sen sijaan sarjassa ei kuitenkaan näy yhteiskunnan monikulttuuristuminen, eikä se tunnusta muidenkaan Japanin vähemmistöryhmien olemassaoloa koulussa tai ylipäänsä. Vaikka sarja käsittelee ulkopuoliseksi joutumista, se ei huomioi ulkopuoliseksi syntymistä.

Kaiken kaikkiaan on kuitenkin selvää, että GTO asemoituu koulutuskeskustelussa tasa-arvoa ja demokratiaa kannattavan kriittisen vähemmistön leiriin kritisoiden konservatiivisia piirejä, jotka ovat tähän asti päässeet pitkälti sanelemaan koulutuspolitiikan suunnan. GTO kuuluu joukoon, joka näkee valtaapitävien tahojen nationalististen ja uusliberalististen pyrkimysten vain pahentavan japanilaisen koululaitoksen ongelmia. Samalla sarja kritisoi 1960-luvulta asti vaikuttanutta opettajaihannetta, *nekketsu kyōshia*, jonka on uskottu tarjoavan lapsille ja nuorille näiden kaipaamaa läheisyyttä ja huolenpitoa. Tämä voi tuntua äkkiseltään yllättävältä, sillä GTO:n päähenkilö vaikuttaa pintapuolisesti juuri tyypilliseltä *nekketsu kyōshilta*. GTO:n mukaan perinteisen mediassa kuvatun *nekketsu kyōshin* ongelma on kuitenkin oletus, jonka mukaan opettaja (auktoriteetti) tietää aina, mikä on parhaaksi oppilaille, ja kasvatusprosessi on siksi yksisuuntainen. Kun opettajasta tehdään ehdoton auktoriteetti moraalisisissa asioissa, legitimoidaan samalla myös muunlainen vallankäyttö, joka johtaa helposti oppilaiden ihmisoikeuksien polkemiseen.

GTO:n ehdotus ei-autoritaarisesta ja vuorovaikutteisesta pedagogiikasta on Japanissa radikaali. Samoin ajattelevia ihmisiä on kyllä pitkään ollut niin tutkijoissa, poliitikoissa kuin opettajissakin, mutta tällaisen pedagogiikan toteuttaminen käytännössä on ollut lähes mahdotonta. Vaikka japanilainen kasvatus ja koulutus on kääritty ei-autoritaarisilta ja osallistavilta vaikuttaviin metodeihin, se toimii silti pohjimmiltaan ylhäältä alaspäin kulkevana prosessina, joka on tarkassa valtion kontrollissa. GTO esittää kuitenkin vapaamman pedagogiikan tuovan sekä ratkaisun nuorten moninaisiin ongelmiin että palauttavan kadotetun yhteyden aikuisten ja lasten välillä. Tähän

näkemykseen sisältyy lisäksi selkeä kanta siitä, että vapaamman pedagogiikan tulee toteutua juuri virallisen koulun puitteissa. Sarja ei ehdota ratkaisuksi vaihtoehtoisia opiskelijajärjestelyjä, vaikka yksityisiä vaihtoehtokouluja Japanissa onkin ja niiden perustajat jakavat useat GTO:n käsitykset kasvatuksesta. Sarja haluaa pelastaa ja yhdistää koulun, ei hajoittaa sitä.

Olen tässä tutkimuksessa tuonut uudenlaisen näkökulman Japanin koulutuskeskustelua koskevaan tutkimukseen. Yleensä kouluskriisiä ja kolmatta koulutusuudistusta käsittelevää keskustelua on lähestytty politiikkojen ja muiden asialle omistautuneiden yhteiskunnallisten toimijoiden kautta sekä joskus harvemmin myös oppilaiden näkökulmasta. Tarkastelemalla fiktiivisen televisiosarjan panosta tähän keskusteluun olen kuitenkin tuonut esille yhden erityyppisen puheenvuoron. Populaarikulttuurin edustajana GTO:lla on ollut mahdollisuus saada huomattavasti enemmän näkyvyyttä kuin samanlaisia näkemyksiä omaavilla akateemisilla ja poliittisilla teksteillä. Samoin viihdestatuksen ansiosta sarjassa on voitu esittää voimakasta yhteiskunnallista kritiikkiä avoimemmin kuin vaikkapa lehdistössä tai television asiaohjelmissa. Toisaalta sarjan epärealistisuus ja viihdellisyys mahdollistavat myös sen poliittisen ulottuvuuden sivuuttamisen ja sarjan tulkitsemisen ainoastaan todellisuudesta irrallaan olevana humoristisena ja tunteellisena tarinana. Epäilemättä monet ovat näin tehneetkin, mutta jos GTO:ssa haluaa nähdä koulutuspoliittisen kannanoton, siitä on löydettävissä selkeä, vaikkakin paikoitellen symbolisesti esitetty, näkemys siitä, mihin suuntaan Japanin koulutusuudistuksen tulisi mennä.

On kuitenkin mahdotonta sanoa, millainen vaikutus GTO:n poliittisella viestillä on todellisuudessa ollut, vaikka sarja onkin saanut paljon näkyvyyttä ja suosiota. Ainakaan viralliseen päätöksentekoon asti sanoman vaikutus ei ole vielä tähän mennessä yltänyt. Kolmas koulutusuudistus eri vaiheineen lisäsi loppujen lopuksi oppilaiden kokonaisvaltaista kontrollointia ja nationalistisia elementtejä, ja vuosituhannen vaihteessa tehty koulun keventämiseen tähdännyt *yutori*-uudistus lähinnä laski yleistä osaamisen tasoa ja kasvatti eriarvoisuutta. Tästä käy selvästi ilmi, kuinka Japanin hallitsevan eliitin arvot ja tavoitteet eivät ole juuri muuttuneet toisen maailmansodan jälkeisenä aikana, ja etenkin koulutuspolitiikassa on nähtävissä sitkeä pyrkimys palata taakse päin aikaan ennen miehittäjien asettamia tasa-arvon, demokratian ja pasifismin periaatteita.

En kuitenkaan usko, että tämänsuuntainen kehitys voi jatkua Japanissa loputtomiin. Maailma on nimittäin muuttunut tietotekniikan kehityksen ja globalisaation seurauksena, ja Japanin nuorimmat sukupolvet eivät ole koskaan kokeneet muuta kuin yli kaksikymmentä vuotta jatkuneen

taloudellisen taantuman. Lisäksi 1990-luvulta alkaen japanilaisen yhteiskunnan monimuotoisuus on lisääntynyt hitaasti mutta varmasti. Kulutustottumusten pirstoutumisen lisäksi elämäntapojen ja työurien erilaiset variaatiot ovat yleistyneet. Kaikki eivät nykyään edes tavoittele pysyvää työpaikkaa, ja nuoret isät ovat alkaneet kiinnostua lasten kasvatuksesta. Myös pitkään marginaaliasemassa ollut kansalaisyhteiskunta on herännyt uuteen nousuun Koben maanjäristyksen jälkeen, ja etenkin kotirouville ja opiskelijoille järjestötoiminnasta on tullut merkittävä yhteiskunnallisen vaikuttamisen tapa. Valtaapitävien ja tavallisten ihmisten välinen etäisyys on siis kasvanut monella tavalla.

Näiden muutosten takia on selvää, että Japanilla ei ole paluuta talouskasvun aikaiseen järjestelmään, saati sitten sotaa edeltävään aikaan, vaikka konservatiivit siitä kuinka haaveilisivat. Viimeistään väestön vähentymisestä ja ikääntymisestä seuraava demografinen katastrofi pakottaa Japanin lähitulevaisuudessa tekemään täysin uudenlaisia ratkaisuja, joista ilmeisimmiltä vaikuttavat naisten ja ulkomaalaisten työmahdollisuuksien tukeminen. Uudet keinot ovatkin selvästi tarpeen, koska vanhat eivät ole tähän mennessä tehonneet. Tämä pätee myös koulutuksesta puhuttaessa, sillä konservatiivien tekemistä lukuisista laki- ja opetussuunnitelmamuutoksista huolimatta talous- ja työllisyystilanne eivät ole parantuneet eivätkä nuorison pahoinvointi ja epäsosiaalinen käyttäytyminen ole vähentyneet. Kuten olen osoittanut, GTO kuitenkin esittää koulutusta koskevien ongelmien ratkaisuksi juuri vanhojen jäykkien rakenteiden hajoittamista ja ihmisten välisten suhteiden järjestämistä uudennlaisella tavalla. Niinpä sarjan sanoma on nykyään aivan yhtä ajankohtainen kuin se oli 1990-luvullakin.

Lähteet ja kirjallisuus

Lähteet

- GTO (televisiosarja), jaksot 1–12 & Drama Special. Alkuperäinen tarina: Tōru Fujisawa. Käsikirjoitus: Kazuhiko Yukawa & Yoshiyuki Suga. Ohjaus: Hiroshi Akabane & Satoru Nakajima. Ensiesitys 7.7.1998–22.9.1998 & 29.6.1999 Kansai TV, Japani.
- GTO (elokuva). Alkuperäinen tarina: Tōru Fujisawa. Käsikirjoitus: Mitsuru Tanabe & Takashi Hasegawa. Ohjaus: Masayuki Suzuki. Ensiesitys 18.12.1999.
- GTO (sarjakuva), osat 1–25. Käsikirjoitus ja kuvitus: Tōru Fujisawa. Englanninkielinen käännös: Dan Papia. Tokyopop 2002–2005 Los Angeles.

Kirjallisuus

- Ackermann, Peter, 'How Japanese teenagers cope: social pressures and personal responses'. Teoksessa Gordon Mathews & Bruce White (toim.), *Japan's Changing Generations: Are young people creating a new society?* RoutledgeCurzon, New York 2004, 67–82.
- Ang, Ien, *Watching Dallas: Soap opera and the melodramatic imagination*. Hollannin kielestä kääntänyt Della Couling. Methuen & Co. Ltd, London 1985.
- Aoki, Hideo, *Japan's Underclass: Day Laborers and the Homeless*. Trans Pacific Press, Melbourne 2006.
- Applbaum, Kalman D., 'Marriage with the proper stranger: Arranged marriage in metropolitan Japan'. *Ethnology*, Winter 95, Vol. 34 Issue 1, 37–52.
- Arai, Andrea G., 'The "Wild Child" of 1990s Japan'. Teoksessa Tomiko Yoda & Harry Harootunian (toim.), *Japan After Japan: Social and Cultural Life from the Recessionary 1990s to the Present*. Duke University Press, Durham 2006, 216–238.
- Asakura, Tōru, 'Kyōshi dorama' ni okeru eizō gihō: "GTO" no naka de katarareru 'kimeserifu' wo enshutsu suru hōhō'. (Kuvaustekniikka opettajadraamoissa: Kuinka merkittävä sanoma tuotetaan GTO:ssa.) *The bulletin of the Licensed Professional Training Center*, Tokai University 10 2000, 1–13.

- Aspinall, Robert W., 'Using the paradigm of 'small cultures' to explain policy failure in the case of foreign language education in Japan'. *Japan Forum* 18(2) 2006, 255–274.
- Befu, Harumi, 'The Social and Cultural Background of Child Development in Japan and the United States'. Teoksessa Harold Stevenson et al. (toim.), *Child Development and Education in Japan*. W. H. Freeman and Company, New York 1986, 13–27.
- Erbe, Annette, 'Youth in Crisis: Public Perceptions and Discourse on Deviance and Juvenile Problem Behavior in Japan'. Teoksessa Gesine Foljanty-Jost (toim.), *Juvenile Delinquency in Japan: Reconsidering the 'Crisis'*. Brill, Leiden 2003, 51–74.
- Foljanty-Jost, Gesine (toim.), *Juvenile Delinquency in Japan: Reconsidering the 'Crisis'*. Brill, Leiden 2003.
- Foljanty-Jost, Gesine & Metzler, Manuel, 'Juvenile Delinquency in Japan: Reconsidering the "Crisis"'. Teoksessa Gesine Foljanty-Jost (toim.), *Juvenile Delinquency in Japan: Reconsidering the 'Crisis'*. Brill, Leiden 2003, 1–17.
- Freedman, Alisa & Iwata-Weickgenannt Kristina, "'Count What You Have Now. Don't Count What You Don't Have": The Japanese Television Drama Around 40 and the Politics of Women's Happiness'. *Asian Studies Review* Vol. 35 2011, 295–313.
- Fujita, Hidenori, 'The Reform of the Japanese Education System as an Answer to Delinquency'. Teoksessa Gesine Foljanty-Jost (toim.), *Juvenile Delinquency in Japan: Reconsidering the 'Crisis'*. Brill, Leiden 2003, 143–172.
- Funabashi, Kuniko, 'Pornographic Culture and Sexual Violence'. Teoksessa Kumiko Fujimura-Fanselow & Atsuko Kameda (toim.), *Japanese Women: New Feminist Perspectives on the Past, Present and Future*. The Feminist Press at The City University of New York, New York 1995, 255–263.
- Gill, Tom, *Men of Uncertainty: The Social Organization of Day Laborers in Contemporary Japan*. State University of New York Press, Albany 2001.
- Gotō, Kazuhiko, 'Introduction'. Teoksessa Katsuhiko Gotō et al. (toim.), *A History of Japanese Television Drama*. The Japan Association of Broadcasting Art, Tokyo 1991, 3–17.
- Gotō, Kazuhiko & Sata, Masunori & Hirahara, Hideo (toim.), *A History of Japanese Television Drama*. The Japan Association of Broadcasting Art, Tokyo 1991.
- Gultig, John, "'This is it" – South African Youth's Reading of YizoYizo 2'. Teoksessa Cecilia von Feilitzen (toim.), *Young People, Soap Operas and Reality TV*. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Göteborg University 2004, 227–240.

- Guzewicz, Tony D., 'A New Generation of Homeless Hits Tokyo's Streets'. *Japan Quarterly* July–September 1996, 43–53.
- Hendry, Joy, *Understanding Japanese Society*. RoutledgeCurzon, New York 2003 (3.p.).
- Hess, Robert et al., 'Family Influences on School Readiness and Achievement in Japan and the United States: An Overview of a Longitudinal Study'. Teoksessa Harold Stevenson et al. (toim.), *Child Development and Education in Japan*. W. H. Freeman and Company, New York 1986, 147–166.
- Hirahara, Hideo, 'The Shōwa 30's (1955-1964)'. Teoksessa Kazuhiko Gotō et al. (toim.), *A History of Japanese Television Drama*. The Japan Association of Broadcasting Art, Tokyo 1991a, 19–71.
- Hirahara, Hideo, 'The Shōwa 40's (1965-1974)'. Teoksessa Kazuhiko Gotō et al. (toim.), *A History of Japanese Television Drama*. The Japan Association of Broadcasting Art, Tokyo 1991b, 73–110.
- Hirasawa, Yasumasa, 'Definition of Dowa education'. Teoksessa Yasumasa Hirasawa & Yoshiro Nabeshima (toim.), *Dowa Education: Educational Challenge Toward a Discrimination-Free Japan*. Buraku Liberation Research Institute, Osaka 1995, 2–8.
- Ito, Mamoru, 'The Representation of Femininity in Japanese Television Dramas of the 1990s'. Teoksessa Koichi Iwabuchi (toim.), *Feeling Asian Modernities: Transnational Consumption of Japanese TV Dramas*. Hong Kong University Press, Hong Kong 2004, 25–42.
- Iwabuchi, Koichi (toim.), *Feeling Asian Modernities: Transnational Consumption of Japanese TV Dramas*. Hong Kong University Press, Hong Kong 2004.
- Jinnouchi, Yasuhiko & Yoshino, Satoshi & Ōgane, Yasumitsu, 'Media ni kakareta kyōshizō'. (Median välittämä opettajakuva.) *Nihon kyōiku shakaigaku kai taikai happyō yōshi shūroku* (51) 1999, 129–134.
- Kawashima, Yoko, 'Female Workers: An Overview of Past and Current Trends'. Teoksessa Kumiko Fujimura-Fanselow & Atsuko Kameda (toim.), *Japanese Women: New Feminist Perspectives on the Past, Present and Future*. The Feminist Press at The City University of New York, New York 1995, 271–293.
- Kersten, Rikki, 'Neo-nationalism and the 'Liberal School of History''. *Japan Forum* 11(2) 199, 191–203.
- Kingston, Jeff, *Japan's Quiet Transformation: Social change and civil society in the twenty-first century*. RoutledgeCurzon, New York 2004.

- Kojima, Hideo, 'Child Rearing Concepts as a Belief-Value System of the Society and the Individual'. Teoksessa Harold Stevenson et al. (toim.), *Child Development and Education in Japan*. W. H. Freeman and Company, New York 1986, 39–54.
- Kotani, Satoshi, 'Why are Japanese youth today so passive?'. Teoksessa Gordon Mathews & Bruce White (toim.), *Japan's Changing Generations: Are young people creating a new society?* RoutledgeCurzon, New York 2004, 31–45.
- Kumpulainen, Milla, *Yhtenäisyyden ja moninaisuuden haasteet: Japanilaisen järjestön näkemys ihmisoikeuksista kotikylässä ja maailmalla*. Historian julkaisematon kandidaatintutkielma. Tampereen yliopisto, historiatieteen ja filosofian laitos 2011.
- Lebowitz, Adam & McNeill, David, 'Hammering Down the Educationa Nail: Abe Revises the Fundamental law of Education'. *Japan Focus*, July 9 2007. Saatavissa <<http://www.japanfocus.org/-Adam-Lebowitz/2468>> (luettu 30.9.2014).
- Mathews, Gordon & White, Bruce (toim.), *Japan's Changing Generations: Are young people creating a new society?* RoutledgeCurzon, New York 2004.
- McVeigh, Brian J., *Life in a Japanese Women's College: Learning to be Ladylike*. Routledge, London / New York 1997.
- McVeigh, Brian J., *Wearing Ideology: State, Schooling and Self-Presentation in Japan*. Bloomsbury Academic, London 2000.
- McVeigh, Brian J., *Japanese Higher Education as Myth*. M. E. Sharpe, Inc., Armonk 2002.
- Metzler, Manuel & Foljanty-Jost, Gesine, 'Problem Behavior and Social Control in Japan's Junior High Schools'. Teoksessa Gesine Foljanty-Jost (toim.), *Juvenile Delinquency in Japan: Reconsidering the 'Crisis'*. Brill, Leiden 2003, 253–266.
- Miller, Aaron, 'Taibatsu: 'corporal punishment' in Japanese socio-cultural context'. *Japan Forum* 21(2) 2009, 233–254.
- Morris, Narrelle, *Japan-Bashing: Anti-Japanism since the 1980s*. Routledge, New York 2011.
- Mouer, Ross & Kawanishi, Hirosuke, *A Sociology of Work in Japan*. Cambridge University Press, New York 2005.
- Muramatsu, Yasuko, 'Gender Construction Trough Interactions Between the Media and Audience in Japan'. *International Journal of Japanese Sociology* Number 11 2002, 72–87.
- Nomi, Tomoaki, 'Inequality and Japanese Education: Urgent choices'. *Japan Focus*, February 11 2006. Saatavissa <<http://www.japanfocus.org/-Tomoaki-NOMI/2016>> (noudettu 30.9.2014).

- Ohinata, Masami, 'The Mystique of Motherhood: A Key to Understanding Social Change and Family Problems in Japan'. Japanin kielestä kääntänyt Timothy John Phelan. Teoksessa Kumiko Fujimura-Fanselow & Atsuko Kameda (toim.), *Japanese Women: New Feminist Perspectives on the Past, Present and Future*. The Feminist Press at The City University of New York, New York 1995, 199–212.
- Okada, Akito, 'Education of whom, for whom, by whom? Revising the Fundamental Law of Education in Japan'. *Japan Forum* 14(3) 2002, 425–441.
- Oksanen, Atte & Nurmi, Johanna & Räsänen, Pekka, 'Pahuus ja väkivallan käsittelemisen ongelma Jokelan ja Kauhajoen koulusurmien jälkeen'. *Janus* vol. 19 (2) 2011, 104–121.
- Ōyama, Katsumi, 'The Shōwa 50's and After'. Teoksessa Kazuhiko Gotō et al. (toim.), *A History of Japanese Television Drama*. The Japan Association of Broadcasting Art, Tokyo 1991, 167–205.
- Peak, Lois, 'Learning to Become Part of the Group: The Japanese Child's Transition to Preschool Life'. Teoksessa Hidetada Shimizu & Robert A. Levine (toim.), *Japanese Frames of Mind: Cultural Perspectives on Human Development*. Cambridge University Press, New York 2002.
- Poukka, Päivi, *Moral Education in the Japanese Primary School Curricular Revision at the Turn of the Twenty-first Century: Aiming at Rich and Beautiful Kokoro*. Kasvatustieteen väitöskirja. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos 2011.
- Repeta, Lawrence, 'Japan's 2013 State Secrecy Act – The Abe Administration's Threat to News Reporting'. *The Asia-Pacific Journal*, Vol. 12, Issue 10, No. 1, March 10 2014. Saatavissa <<http://www.japanfocus.org/-Lawrence-Repeta/4086>> (luettu 30.9.2014).
- Rice, Yoshie Nishioka, 'The Maternal Role in Japan: Cultural Values and Socioeconomic Conditions'. Teoksessa Hidetada Shimizu & Robert A. Levine (toim.), *Japanese Frames of Mind: Cultural Perspectives on Human Development*. Cambridge University Press, West Nyack, NY, USA, 2002.
- Ryang, Sonia, 'Introduction: Between the Nations – Diaspora and Koreans in Japan'. Teoksessa Sonia Ryang & John Lie (toim.), *Diaspora without Homeland: Being Korean in Japan*. University of California Press, Berkeley 2009, 1–20.
- Sato, Nancy E., *Inside Japanese Classrooms: The Heart of Education*. RoutledgeFalmer, London 2004.
- Schoppa, Leonard James, *Education Reform in Japan: A Case of Immobilist Politics*. Routledge, London / New York 1991.

- Shimizu, Hidetada & Levine, Robert A. (toim.), *Japanese Frames of Mind: Cultural Perspectives on Human Development*. Cambridge University Press, New York 2002.
- Steger, Brigitte, 'Sleeping through Class to Success: Japanese notions of time and diligence'. *Time & Society* Vol.15 No 2/3 2006, 197–214.
- Stephens, Michael D., *Japan and Education*. Macmillan Academic and Professional Ltd, London 1991.
- Stevenson, Harold & Azuma, Hiroshi & Hakuta, Kenji (toim.), *Child Development and Education in Japan*. W. H. Freeman and Company, New York 1986.
- Stibbe, Arran, 'Disability, gender and power in Japanese television drama'. *Japan Forum* 16(1) 2004, 21–36.
- Takahashi, Shigesato et al., 'The Eleventh Japanese Fertility Survey in 1997: Marriage and Fertility in Present-Day Japan'. *Journal of Population and Social Security (Population)* Vol.1 No.1, April 2003. Saatavissa <http://www.ipss.go.jp/webj-ad/WebJournal.files/population/2003_4/ps_0304_6.pdf> (luettu 30.9.2014).
- Tanaka, Kazuko, 'Work, Education and the Family'. Teoksessa Kumiko Fujimura-Fanselow & Atsuko Kameda (toim.), *Japanese Women: New Feminist Perspectives on the Past, Present and Future*. The Feminist Press at The City University of New York, New York 1995, 295–308.
- Tashiro, Mieko & Ushitora, Kaori & Watanabe, Daisuke, 'The Actual Situation of Sexuality Education in Japan and its Problems: Fact-finding for teachers interested in Sexuality Education'. *Journal of Saitama University, Faculty of Education* Vol.60 No.1 2011, 9–22.
- Teshima, Takemasa, 'From the Assimilation Policy to the Guarantee of the Rights of the Ainu as an Indigenous People: A Critique Based on the Reality of Discrimination Against the Ainu'. Teoksessa Buraku Liberation Research Institute (toim.), *Human Rights in Japan from the Perspective of the International Covenant on Civil and Political Rights: Counter-Report to the Third Japanese Government Report*. Buraku Liberation Research Institute, Osaka 1993.
- Tsai, Eva, 'Decolonizing Japanese TV drama: syncopated notes from a 'sixth grader' researcher relocated in Taiwan'. *Inter-Asia Cultural Studies* 4:3 2003, 503–512.
- Tsuneyoshi, Ryoko, *The Japanese Model of Schooling: Comparison with the United States*. RoutledgeFalmer, New York 2001.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli, *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä 2003.

- Ueno, Chizuko, 'Self-determination on sexuality? Commercialization of sex among teenage girls in Japan'. *Inter-Asia Cultural Studies* 4:2 2003, 317–324.
- Valaskivi, Katja, *Relations of Television: Genre and Gender in the Production, Reception and Text of a Japanese Family Drama*. Tiedotusopin väitöskirja. Tampereen yliopisto, tiedotusopin laitos 1999.
- Valaskivi, Katja, *Pokemonin perilliset: Japanilainen populaarikulttuuri Suomessa*. Tampereen yliopisto, tiedotusopin laitos, julkaisuja A 110 / 2009.
- West, Mark D., *Law in Everyday Japan: Sex, Sumo, Suicide and Statutes*. University of Chicago Press, Chicago 2010.
- White, Merry I. & LeVine, Robert A., 'What Is an Ii ko (Good Child)?'. Teoksessa Harold Stevenson et al. (toim.), *Child Development and Education in Japan*. W. H. Freeman and Company, New York 1986, 55–62.
- Williams, Brad & Yoneyama, Shoko, 'Japan's Education System: Problems and Prospects in the Post-Industrial Age'. Teoksessa Purnendra Jain & Brad Williams (toim.), *Japan in Decline: Fact or Fiction?* Global Oriental, Folkestone 2011, 147–165.
- Yamada, Hiroyuki, 'Shinrai to fushin: Sakusō suru kyōshi e no manazashi'. (Luottamusta ja epäluottamusta: Monimutkainen ja ristiriitainen suhtautuminen opettajiin.) *The Journal of Educational Sociology* (86) 2010, 59–74.
- Yoneyama, Shoko, *Japanese High School: Silence and Resistance*. Routledge, London 1999.
- Yoshimoto, Mitsuhiro, 'The University, Disciplines, National Identity: Why is There No Film Studies in Japan?'. *South Atlantic Quarterly* 99(4) 2000, 697–713.
- Zeng, Kangmin, *Dragon Gate: Competitive Examinations and Their Consequences*. Continuum International Publishing, London 1999.
- Özerdem, Alpaslan & Jacoby, Tim, *Disaster Management and Civil Society: Earthquake Relief in Japan, Turkey and India*. I. B. Tauris & Co. Ltd, London / New York 2006.